

LIÇÕES APRENDIDAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE



Teresa Vilaça
Célia Rossi
Cláudia Ribeiro
Paula Ribeiro

(Eds.)





LIÇÕES APRENDIDAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Editado por

Teresa Vilaça

Universidade do Minho, Portugal

Célia Rossi

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, Brasil*

Cláudia Ribeiro

Universidade Federal de Lavras, Brasil

Paula Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil



Título da obra

Lições Aprendidas na Formação e Prática Docente na Educação em Sexualidade

Editores

Teresa Vilaça, Célia Rossi, Cláudia Ribeiro, Paula Ribeiro

Copyright

© 2017, Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Revisão

Teresa Vilaça

1ª edição, Braga, Outubro de 2017

ISBN 978-972-8952-48-8 (eBook)

Reservado os direitos desta edição para a língua portuguesa a:
Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

http://ciec-uminho.org/index_pt.html

Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida, armazenada num sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrónico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outra, sem permissão por escrito do Editor, com exceção de qualquer material fornecido especificamente para efeitos de serem introduzidos e executados num sistema informático, para uso exclusivo do comprador da obra.

Este eBook está escrito na versão europeia do português.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562



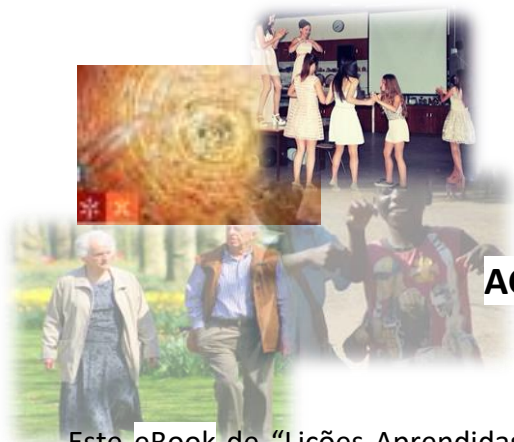
ÍNDICE

Agradecimentos	vii
Prefácio	ix
Introdução	xi

Secção 1: Formação docente em educação em sexualidade	1
1. O Programa regional de educação sexual em saúde escolar (PRESSE) – Uma realidade em construção...	3
<i>Leonel Lusquinhos, & Graça Carvalho</i>	
2. Educação em sexualidade em Vieira do Minho: Articulação da Unidade de Saúde Pública com o Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo	17
<i>Sónia Soares</i>	
3. Entre monstros e máscaras: O teatro como ferramenta para (des)construções	27
<i>Gislaine de Fátima Ferreira da Silva, & Luciene Aparecida Silva Andrade</i>	
4. Olhares que se cruzam, corpos que se (re)conhecem: Experiências em dança na formação docente	39
<i>Vinícius Lucas de Carvalho, & Jaciluz Dias</i>	
5. “Com Bullying não se Brinca”: Infâncias e múltiplas linguagens na formação docente com foco em género e sexualidades	53
<i>Andrêsa Helena de Lima, & Maria de Fátima Ribeiro</i>	
Secção 2: Sexualidades e práticas de educação em sexualidade na escola	65
1. Emergindo possibilidades: Desconstrução de padrões idealizados de género a partir da imagem de príncipes e princesas	67
<i>Priscila Natalícia Bernardo, & Kátia Batista Martins</i>	
2. Educação para a saúde e sexualidade: Desenvolvimento de um projeto holístico potenciador da educação interpares	79
<i>Ana Margarida Gonçalves, & Teresa Vilaça</i>	



3. Educação em sexualidade no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo – Vieira do Minho <i>Ana Cunha, & Teresa Vilaça</i>	97
4. Potencialidades do Projeto Nacional de Educação Pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A Sida” em instituições não escolares <i>Teresa Vilaça, Filomena Frazão de Aguiar, Alexandra Duque, Duarte Barros, Helena Teixeira, & Helena Vilaça, Paula Costa</i>	121
Secção 3: Métodos, técnicas e artefactos culturais nas práticas de educação em sexualidade na escola	139
1. “Lá foi dito que eu não era quem eu era”: Transgeneridade e escola <i>Ailton Dias de Melo</i>	141
2. Representações de negros e negras: Problematizando (in) visibilidades nas artes <i>Lucas Alves Lima Barbosa, & Silmara Aparecida dos Santos</i>	153
3. “Tudo bem ser diferente”: Representações de crianças sobre as diferenças <i>Juliana Graziella Martins Guimarães, & Cláudia Maria Ribeiro</i>	165
4. A pluralidade do olhar de alunos/as do 9º ano sobre a sexualidade e género em obras de arte nos Museus do Prado e Rainha Sofia <i>Eugénia Aragão, Henrique Matos, Alexandra Lago, Graça Pereira, & Teresa Vilaça</i>	177



AGRADECIMENTOS

Este eBook de “Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade” emergiu do trabalho árduo de muitos investigadores/as e profissionais que ousaram investigar as práticas de educação em sexualidade, partilhá-las, dar e receber feedback e construir os capítulos, submetidos a uma revisão cega por pares, que agora se apresentam.

Agradecemos, em primeiro lugar, ao Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) e Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, que apoiaram a realização do II Seminário Luso-Brasileiro “Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade: Formação de Professores e Professoras” (IISLB-ESGSS), entre os dias 12 e 13 de setembro de 2016.

Agradecemos aos/às colegas das Comissões Científica e Organizadora do IISLB-ESGSS que nos ajudaram a reunir profissionais críticos e proactivos/as na promoção da formação docente e contribuíram para um culminar com êxito do projeto de investigação “Perceções dos/as Diretores/as e dos Professores/ as das Escolas Básicas e Secundárias sobre Cenários de Formação Contínua de Professores Coerentes com os Novos Desafios Societais”, desenvolvido no ano de licença sabática da coordenadora do IISLB-ESGSS e no qual ele se integra.

Também agradecemos aos/às palestrantes principais, aos/às apresentadores/as de comunicações livres e a todos/as os/as participantes pela partilha dos resultados das suas investigações ou práticas, reflexões críticas e visões para o futuro da educação em sexualidade, e os seus contributos para a promoção da igualdade de género, saúde e sustentabilidade. Para este eBook foram selecionadas exclusivamente as contribuições com qualidade, focadas na investigação e reflexão sobre as práticas. A ampla gama e a qualidade das contribuições feitas durante este Seminário permitiram uma seleção de trabalhos submetidos a uma revisão cega pela Comissão Científica que originaram o eBook “Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de género, Saúde e Sustentabilidade”.

Para terminar, mas no núcleo deste agradecimento, queremos deixar um profundo reconhecimento à Comissão Científica Luso-Brasileira do IISLB-ESGSS, nomeadamente à sua contribuição cuidadosa na revisão cega dos resumos do Seminário e dos capítulos do eBook que tornou possível o alto nível de qualidade atingido. Também agradecemos pelo seu encorajamento e contributo na consolidação da “Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS)”, de que este



Seminário foi palco. A primeira ação conjunta da consolidação do REISS será a realização do IIISLB-ESGSS em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil e, posteriormente, intercalado com a Universidade do Minho, de dois em dois anos, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil. Por esta ação conjunta, um agradecimento especial às Professoras Doutoras Paula Ribeiro, Cláudia Ribeiro e Célia Rossi.

Teresa Vilaça

Coordenadora do IIISLB-ESGSS

Instituto de Educação, UMinho, Braga, Portugal



PREFÁCIO

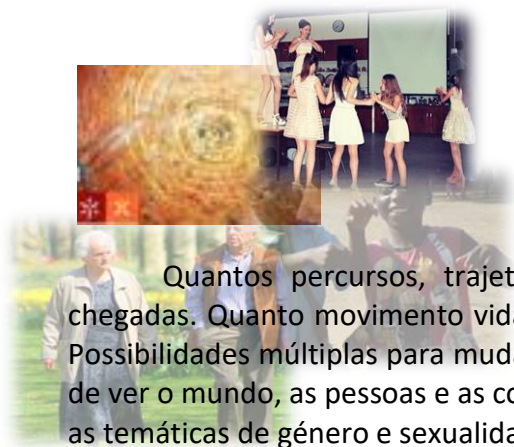
Que palavras, expressões, metáforas escrever para registrar os significados das experiências advindas do II Seminário Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade: Formação de professores e professoras, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, nos dias 12 e 13 de setembro de 2016?

Sigo buscando a força das metáforas do imaginário das águas para problematizar género e sexualidade. Cunhei o termo: Educação para as sexualidades nas nuvens. Por quê? Porque simbolicamente, as nuvens revestem-se do indeterminado: são possibilidades para as ludicidades e, contraditoriamente, provocam tempestades. As nuvens, tal qual a sexualidade, são indeterminadas, imprecisas, indefinidas, confusas, nebulosas e podem também ser o anúncio de tempestades – agitações, chuvas, ventos, granizos, trovões, desordem. Quais as ludicidades e as tempestades anunciadas quando género e sexualidade se entrelaçam?

Também o nevoeiro é símbolo do indeterminado; não se distinguem as formas: o que estamos impedidos/as de ver nos processos históricos de constituição das sexualidades e das relações de género? Poder-se-ia elencar inúmeras temáticas e desejar que o nevoeiro em que estamos imersos/as seja o prenúncio de revelações importantes; o prelúdio de manifestações mais libertárias e menos preconceituosas.

Esse seminário e as produções de conhecimento daí advindas foram para nós do Grupo de Pesquisa Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) e para tantas outras pessoas, de tantos lugares diferentes, um anúncio de novas possibilidades: para intercâmbios, desejo de muitos outros encontros, potência para as resistências no enfrentamento de poderes que tentam ser exercidos contra as ações da Educação para a sexualidade e género. No Brasil, em tempos de Escola sem Partido e Ideologia de Género – políticas reacionárias – haja fortalecimento mútuo para a continuidade das ações vigiadas por forças conservadoras.

Ana Godoy, em seu livro *A Menor das Ecologias* diz que: “se o mundo é composto por forças em relação, não há um sentido único a ser desvelado por uma razão privilegiada, mas tantos sentidos quantas forem as configurações de forças dos quais derivam: múltiplas perspectivas e interpretações”. Que forças são essas que colocaram (colocam) várias universidades em relação? Que múltiplos significados inundaram e continuam inundando o acontecimento Seminário Luso Brasileiro?



Quantos percursos, trajetórias, trânsito entre lugares-culturas – partidas e chegadas. Quanto movimento vida afora para conseguir chegar até à cidade de Braga. Possibilidades múltiplas para mudanças que consistiram em marcas para outras formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas na fidelidade ao compromisso ético-político com as temáticas de género e sexualidade.

Todos esses significados fizeram-me pensar em outra metáfora para tentar traduzir a intensidade do vivido pelas pessoas participantes do II Seminário Luso Brasileiro: a pororoca. Esse é um fenómeno que ocorre próximo à foz do rio Amazonas e em alguns rios do estado do Maranhão, no Brasil. Foi mesmo assim que, especialmente nós integrantes do Fesex, nos sentimos – um grande estrondo provocado pela irrupção em “sentido oposto ao do fluxo das águas do rio, e, seguida de ondas menores, [que] sobe rio acima, por vezes com forte ruído e devastação das margens, amortecendo-se à medida que avança” (Dicionário Básico da Língua Portuguesa Aurélio, 1988, p. 404).

Por quê pororoca? Porque inundamo-nos das plasticidades das subjetividades presentes no evento; colocamo-nos em outros contextos e pudemos explicitar o que pensamos, o que sentimos, o que produzimos de conhecimento em género e sexualidade, numa abertura aos devires de um seminário rizomático, pois foram muitos os fios puxados para fomentar experiências. As ondas provocadas pela pororoca que devastam as margens dos rios são os saberes decisivos para os enfrentamentos quotidianos em que os poderes estão em toda parte, seja no Brasil, seja em Portugal.

O sentido oposto ao fluxo do rio é o desafio que temos hoje: irromper preconceitos, distorções do que significa o projeto pedagógico da educação para a sexualidade, as discussões das relações de género. E isso não encontramos pronto. A partilha entre as universidades que integram o Seminário encharcam de coragem nossas capacidades para as resistências. Que condições de possibilidade ampliam nossa atuação conjunta na construção de novos fazeres? Novamente a imagem da pororoca – esse macaréu de alguns metros de altura é mesmo a imagem que desejo evocar para traduzir o movimento de resistência das pessoas que lutam para transformar o mundo com ética e estética.

Encontros que foram produtivos e que anunciam outras produtividades; anunciam proliferação de ideias, de criação, de resistências. Que venham outros encontros, de pessoas, de afetos, de instituições, para os devires dos processos pedagógicos em sexualidades e género.

Cláudia Ribeiro

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

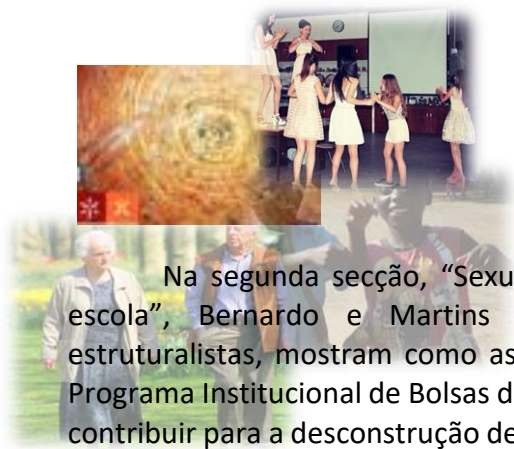
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex)



INTRODUÇÃO

“Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade” é fruto de uma parceria entre a Universidade do Minho, Portugal e as Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Lavras e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do Brasil, com o entusiasmo das quais foi possível apresentar um grande número de trabalhos no IISLB-ESGSS. Para este eBook, foram selecionadas exclusivamente as contribuições com qualidade focadas na investigação e reflexão sobre as práticas relacionadas com os temas do IISLB-ESGSS, organizadas em três secções: formação docente em educação em sexualidade (secção 1); sexualidades e práticas de educação em sexualidade na escola (secção 2); métodos, técnicas e artefactos culturais nas práticas de educação em sexualidade na escola (secção 3).

Na primeira secção, Lusquinhos e Carvalho (capítulo 1) fazem uma análise do trabalho desenvolvido a nível da formação docente por uma Equipa de Saúde Escolar da Unidade de Cuidados da Comunidade (UCC) do Concelho de Braga, no âmbito do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE), refletindo sobre os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da implementação dessa formação de professores/as PRESSE. Em seguida, Soares (capítulo 2) descreve a sua prática como enfermeira da Saúde Escolar e formadora de professores/as no âmbito do PRESSE num Agrupamento de Escolas específico do Distrito de Braga, mostrando o seu papel de interlocutora da saúde na escola em articulação com a coordenadora da Educação para a Saúde do Agrupamento ao qual está circunscrita, desenvolvendo um trabalho colaborativo na implementação de estratégias que visam melhorar os níveis de saúde da região. Posteriormente, Silva e Andrade (capítulo 3) baseados nos referenciais foucaltianos, pós-críticos e em estudos sobre género e sexualidades mostram como é possível utilizar com eficiência o teatro como ferramenta pedagógica na formação docente para as (des) construções sócio-histórico-culturais sobre o bullying e a sua prevenção, nomeadamente em assuntos relacionados com a sexualidade. Na mesma perspetiva, Carvalho e Dias (capítulo 4) salientam as potencialidades da dança na capacitação de professores e professoras para a prevenção do bullying e, ao terminar esta secção, Lima e Ribeiro (capítulo 5) fazem uma apresentação sistemática do curso “Com Bullying Não se Brinca”: Infâncias e Múltiplas Linguagens na Formação Docente”, onde se integram as abordagens pedagógicas descritas nos dois capítulos anteriores, enfatizando as potencialidades e constrangimentos do Curso como um todo, no contexto histórico e político atual do Brasil.



Na segunda secção, “Sexualidades e práticas de educação em sexualidade na escola”, Bernardo e Martins (capítulo 1), fundamentados nos estudos pós-estruturalistas, mostram como as práticas de professores/as em formação inicial, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Género e Sexualidade, podem contribuir para a desconstrução de padrões idealizados de género a partir da imagem de príncipes e princesas, ao analisar as “falas” das crianças e instigá-las a desconstruir os conceitos associados aos discursos e comportamentos quotidianos. Em seguida, Gonçalves e Vilaça (capítulo 2), baseadas no sócio construtivismo, fornecem várias evidência das potencialidades da metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) para a promoção do trabalho colaborativo entre docentes num projeto de educação para a saúde e sexualidade, e na eficácia do mesmo no desenvolvimento da competência dos/as alunos/as para agirem no sentido de contribuírem para a resolução dos problemas reais que identificaram. No capítulo 3, Cunha e Vilaça mostram como é implementado e avaliado o PRESSE com os alunos e alunas num Agrupamento de Escolas, enquadrando a educação em sexualidade no projeto de educação para a saúde onde são trabalhadas outras temáticas, nomeadamente a alimentação saudável e exercício físico, saúde oral e prevenção de comportamentos aditivos, e dependências e saúde mental. Para terminar esta secção (capítulo 4), Vilaça, Aguiar e professores/as destacados/as do Ministério da Educação da Fundação Portuguesa “A comunidade Contra a SIDA”, refletem sobre as potencialidades da implementação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares na prevenção do VIH/ SIDA em instituições não escolares.

Na terceira secção, Melo (capítulo 1) parte do artefacto cultural “De Gravata e Unha Vermelha” para problematizar os dispositivos de controlo que cercam vivências de sexualidade e género nas relações escolares, considerando a transgeneridade como uma possibilidade de transgressão da perspetiva de controlo dos discursos cis-heteronormativos. No capítulo 2, Barbosa e Santos usam outro artefacto cultural, a arte, para problematizar as (in) visibilidades das representações de negros e negras e, no capítulo 3, Guimarães e Ribeiro mostram como o livro “Tudo Bem Ser Diferente” pode ser usado para as crianças mostrarem os preconceitos que sofrem e transformarem-nos em aceitação do outro e de si mesmos/as. Para terminar, Aragão et al. (capítulo 4) refletem sobre as potencialidades de uma visita de estudo aos Museus do Prado e Rainha Sofia para a análise crítica das relações de poder evidenciadas nas relações de género retratadas nas obras de arte.

Teresa Vilaça

Instituto de Educação, UMinho, Braga, Portugal

Coordenadora do IISLB-ESGSS

*Coordenadora da Rede de Educação e Investigação:
Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade – REISSS, Portugal*

SECÇÃO 1



FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE





1 O PROGRAMA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL EM SAÚDE ESCOLAR (PRESSE) – UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO...

Leonel Lusquinhos, & Graça Carvalho

Introdução

O Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE) tem como finalidade a inclusão, nos projetos educativos e nos currículos das escolas básicas e secundárias, de um programa de educação sexual de forma sustentada e estruturada. O presente estudo tem como principal objetivo conhecer o trabalho desenvolvido pela Equipa de Saúde Escolar da Unidade de Cuidados da Comunidade (UCC) Assucena Lopes Teixeira (UCC- Assucena), do Concelho de Braga, no âmbito do PRESSE, através da análise dos docentes formados em PRESSE, bem como, da análise SWOT através da reflexão crítica dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da implementação do programa.

A UCC-Assucena implementa o PRESSE desde 2010, tendo até à data formado 33.2% do total dos docentes de diversas áreas disciplinares: 61.2% de docentes do 1º ciclo; 41.8% do 2º ciclo; e 24.4% do 3º ciclo e secundário. A média de idade é de 48.2 anos, a grande maioria é do sexo feminino (84.1%) e o grupo de recrutamento docente é muito variado (27 grupos representados). O PRESSE apresenta como: i) pontos *fortes*, a formação creditada dos docentes em Educação Sexual e a disponibilização de recursos pedagógicos para a implementação do programa com os alunos; ii) *oportunidades*, a transversalidade da aplicação do mesmo nas diferentes áreas disciplinares; iii) *pontos fracos*, a avaliação do programa ser apenas através de questionário sobre a aquisição de conhecimentos dos alunos (esquecendo as atitudes e comportamentos); e iv) *ameaças*, o facto de, sendo um programa regional não alargado ao resto do território nacional, não trazer a visibilidade e o reconhecimento necessário por parte dos órgãos ministeriais quer da saúde, quer da educação. O PRESSE poderá

Lusquinhos, L., & Carvalho, G. (2017). *O programa regional de educação sexual em saúde escolar (PRESSE) – Uma realidade em construção....* In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 3–14). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

constituir uma ferramenta auxiliar preciosa na implementação efetiva da educação sexual em meio escolar.

O Programa Regional de Educação Sexual em Meio Escolar (PRESSE) é um programa construído e desenvolvido pela Administração Regional de Saúde do Norte, IP (ARSN), através do seu Departamento de Saúde Pública (DSP), em parceria com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Norte (DGEstE – DSR Norte), de forma a apoiar a implementação da educação sexual em meio escolar de forma sustentada e estruturada, promovendo a parceria entre os profissionais de saúde e de educação (Luis, Gonzaga, Sousa, & Guimarães, 2012).

Este programa teve o seu reconhecimento internacional quando, no ano de 2015, foi vencedor do prémio internacional excelência e inovação em Educação Sexual, atribuído pela World Association for Sexual Health (WAS).

Objetivos e funcionamento do PRESSE

O PRESSE, de acordo com o PRESSE - Guião de Formação de Professores (Luis et al., 2012), tem como finalidade a inclusão, nos projetos educativos e nos currículos das escolas básicas e secundárias, de um programa de educação sexual de forma sustentada e estruturada para, desta forma, aumentar os fatores de proteção e diminuir os comportamentos de risco dos alunos em relação à sexualidade. Este programa é dirigido a alunos e professores dos 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, mas também pais, encarregados de educação, pessoal não docente e restante comunidade.

A metodologia de projeto é o modelo de eleição da implementação do PRESSE, promovendo, desta forma, a interdisciplinaridade e transversalidade da educação sexual em meio escolar. O PRESSE é implementado em meio escolar com recurso a diversas medidas, entre as quais (Luis et al., 2012):

- i. Formação dos profissionais de saúde escolar, professores e psicólogos em sexualidade humana, educação sexual e metodologias pedagógicas;
- ii. Disponibilização de materiais pedagógicos (guiões de formação de professores, cadernos de atividades para alunos, jogos pedagógicos, entre outros);
- iii. Promoção de iniciativas de complemento curricular que contribuem para dinamização da educação sexual nas escolas tais como: teatro-debate, concursos, exposições, entre outras;
- iv. Apoio para a implementação de Gabinetes de Informação e Apoio (GIA) no âmbito da educação para a saúde e educação sexual.

Luis e colaboradores (2012) explicam que a gestão deste programa é da responsabilidade da Unidade de Saúde Pública (USP), que nomeia um Gestor PRESSE

Local (GPL), e tem como função apoiar, no âmbito da Saúde Escolar, a implementação efetiva do PRESSE. A operacionalização do programa é da responsabilidade da Equipa PRESSE (e-PRESSE), que é constituída por dois profissionais de saúde que desenvolvem a sua atividade na saúde escolar (médico e/ou enfermeiro), pelo professor coordenador da educação para a saúde, do agrupamento de escolas e, se possível, por um psicólogo do sector da saúde ou da educação. O PRESSE é implementado em quatro fases distintas, a saber (Luis et al., 2012):

1ª Fase – Submissão da Candidatura e Admissão das e-PRESSE. Nesta primeira fase, é submetida a candidatura on-line, no ano letivo anterior ao da implementação do programa. Para que seja bem-sucedida, esta candidatura exige a articulação antecipada entre os profissionais de saúde escolar dos Agrupamentos de Escola de Centros de Saúde locais (ACeS) e os professores coordenadores de educação para a saúde, uma vez que deverá ser submetida uma declaração de compromisso do diretor do Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada, do coordenador da Unidade de Saúde Pública e do Diretor Executivo do ACES. Aceite a candidatura, de acordo com as vagas para admissão ao programa e os critérios de seleção definidos internamente, os Agrupamentos de Escolas e os ACeS são notificados e inicia-se a 2ª Fase.

2ª Fase – Formação de Formadores PRESSE. Nesta fase são formados, pelo grupo de formadores da ARSN, os profissionais de saúde, professores coordenadores de educação para a saúde e os psicólogos. Sendo que a duração da formação para profissionais de saúde e professores é de 35h e dos psicólogos 28h.

3ª Fase – Oficinas PRESSE. Nesta penúltima fase, da responsabilidade das e-PRESSE, são definidas as estratégias de implementação do programa, bem como os níveis de ensino e os respetivos conteúdos, e é realizada a formação aos professores dos diferentes níveis de ensino, pelas e-PRESSE.

4ª Fase – PRESSE na Escola. Por último, ocorre a implementação efetiva do programa, junto dos alunos, pais e pessoal não docente, com a aplicação das atividades dos cadernos PRESSE para os diferentes níveis de ensino.

A monitorização e avaliação do PRESSE é feita, nas diferentes fases, pela aplicação de um pré e pós questionário de avaliação de conhecimentos aos profissionais de saúde, coordenadores de educação para a saúde, professores e alunos, bem como com o preenchimento da base de dados de monitorização do programa, que deverá ser enviada para a ARSN no final de cada ano letivo.

Operacionalização do PRESSE no Concelho de Braga

No terreno, a operacionalização do PRESSE é da responsabilidade das e-PRESSE, equipas constituídas por profissionais de saúde e de educação. Em Braga, os profissionais de saúde que constituem estas equipas pertencem ao ACeS Cávado I

Braga e a três Unidades Funcionais denominadas Unidades de Cuidados na Comunidade (UCCs). As UCCs são Unidades Funcionais que têm como missão prestar

cuidados de saúde e apoio psicológico e social de âmbito domiciliário e comunitário, especialmente às pessoas, famílias e grupos mais vulneráveis, em situação de maior risco ou dependência física e funcional ou doença que requeira acompanhamento próximo, e atuar ainda na educação para a saúde, na integração em redes de apoio à família e na implementação de unidades móveis de intervenção. (Decreto-Lei n.º 28/2008)

As atividades da UCC devem incluir, entre outras, “Intervenções em programas no âmbito da proteção e promoção de saúde e prevenção da doença na comunidade, tais como o Programa Nacional de Saúde Escolar” (Despacho n.º 10143/2009, artigo 9.º, ponto 4, alínea b).

No concelho de Braga encontram-se em funcionamento três UCCs, de acordo com a área geográfica de abrangência, a UCC Colina, a UCC Braga Saudável e a UCC Assucena Lopes Teixeira (UCC-Assucena). Este estudo incide sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais de saúde que integram a equipa de saúde escolar da UCC-Assucena. Esta UCC desenvolve as suas atividades no âmbito da Saúde Escolar em cinco agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada do concelho de Braga, abrangendo 14227 alunos, 1176 docentes e 528 não docentes. A implementação do PRESSE, nesta UCC, teve início no ano de 2010, com a respetiva acreditação da formação PRESSE Docentes pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

Objetivos e Metodologia

Este estudo tem como principal objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais de saúde da Equipa de Saúde Escolar da UCC-Assucena, no âmbito do PRESSE.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo é a análise estatística das características profissionais e demográficas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, da área de influência desta unidade, formados em PRESSE, tendo em consideração o nível de ensino, área disciplinar e o sexo, bem como realizar a análise SWOT (“Strengths”, “Weaknesses”, “Opportunities” and “Threats”), fazendo uma reflexão crítica sobre os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da implementação do programa, tendo como base referencial a análise de conteúdo do Guião PRESSE e a prática efetiva dos profissionais de saúde em contexto escolar.

Resultados

Desde o ano de 2010 que a UCC-Assucena implementa o PRESSE de forma progressiva nos agrupamentos de escolas e escola não agrupada, da sua área de influência. Atualmente, todos os cinco agrupamentos de escolas e a escola não agrupada são escolas PRESSE. Apresentam-se os dados obtidos sobre os docentes de agrupamentos escolares do âmbito da UCC-Assucena que fizeram formação em PRESSE, por nível de ensino, idade, sexo e grupo de recrutamento.

Docentes com formação PRESSE

Durante este percurso, os profissionais de saúde da UCC-Assucena formaram 471 professores dos diferentes níveis de ensino em PRESSE, encontrando-se distribuídos conforme a Tabela 1. É de salientar o investimento na formação de docentes do 1º ciclo do ensino básico, estratégia utilizada pelos elementos das e-PRESSE de forma a iniciar a educação sexual a um nível mais precoce para, desta forma, os alunos consolidarem as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso escolar.

Tabela 1. *Docentes com e sem formação PRESSE, por nível de ensino*

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	Total
Com formação PRESSE	148	87	236	471
Sem formação PRESSE	94	121	732	947
Total	242	208	968	1418

Tendo em consideração o número total de professores de cada ciclo da área de abrangência da UCC-Assucena, observou-se que 61.2% dos professores do 1º ciclo, 41.8% do 2º ciclo e 24.4% do 3º ciclo e secundário, fizeram formação PRESSE (Figura 1).

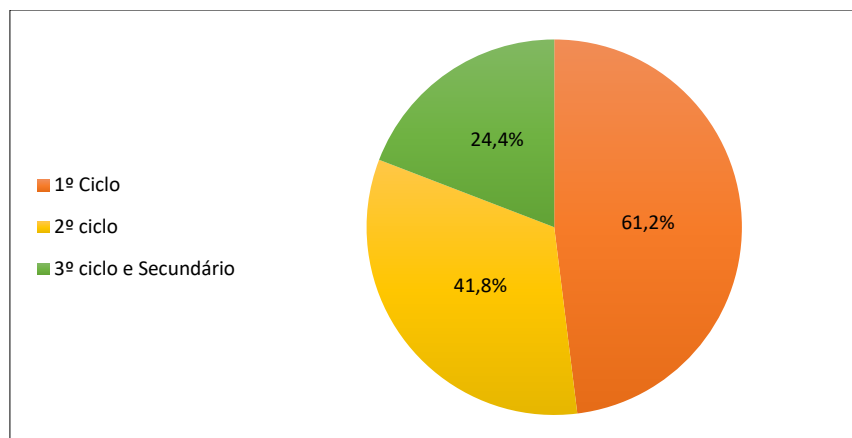


Figura 1. Percentagem dos docentes com formação PRESSE, por nível de ensino

Ao nível do 3º ciclo e secundário o número de professores formados fica distante do desejado, para tal, contribui o facto dos docentes deste nível de ensino serem em maior número (Tabela 1), bem como a disponibilidade para a frequência da formação, mesmo sendo creditada, não ser tão elevada como a dos restantes ciclos.

Tendo em consideração a idade dos docentes com formação PRESSE, pode concluir-se que a média de idades do total de 426 docentes (45 não mencionaram a idade) é de 48.2 anos, tendo variado entre os 27 e os 65 anos (Tabela 2).

Tabela 2. Idades dos Docentes com formação PRESSE

Total de professores	Idade média	Mínimo	Máximo
426	48,2	27	65

A distribuição dos docentes por sexo e nível de ensino é um outro aspeto relevante, na medida em que é possível verificar que nas formações PRESSE estiveram presentes 75 (15.9%) professores do sexo masculino e 396 (84.12%) professores do sexo feminino (Tabela 3), demonstrando que são as professoras quem mais procura formação nesta área.

Tabela 3. Docentes com formação PRESSE, por nível de ensino e sexo

		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e Secundário	Total
Género	masculino	13(8,8%)	18(20,7%)	44(18,6%)	75 (15,9%)
	feminino	135(91,2)	69(79,3%)	192(81,4%)	396 (84,1%)
	Total	148(100%)	87(100%)	236(100%)	471 (100%)

A grande diferença, no 1º ciclo, entre o sexo feminino (135) e sexo masculino (13), bem como do 2º ciclo (18 e 69, respetivamente) está relacionada não só com o

facto de existirem mais professoras nestes níveis de ensino, mas também por os professores do sexo masculino não procurarem tanto fazer formação nesta área.

O grupo de recrutamento dos docentes com formação PRESSE é muito variado existindo no total 27 grupos de recrutamento com docentes formados em PRESSE (Figura 2).

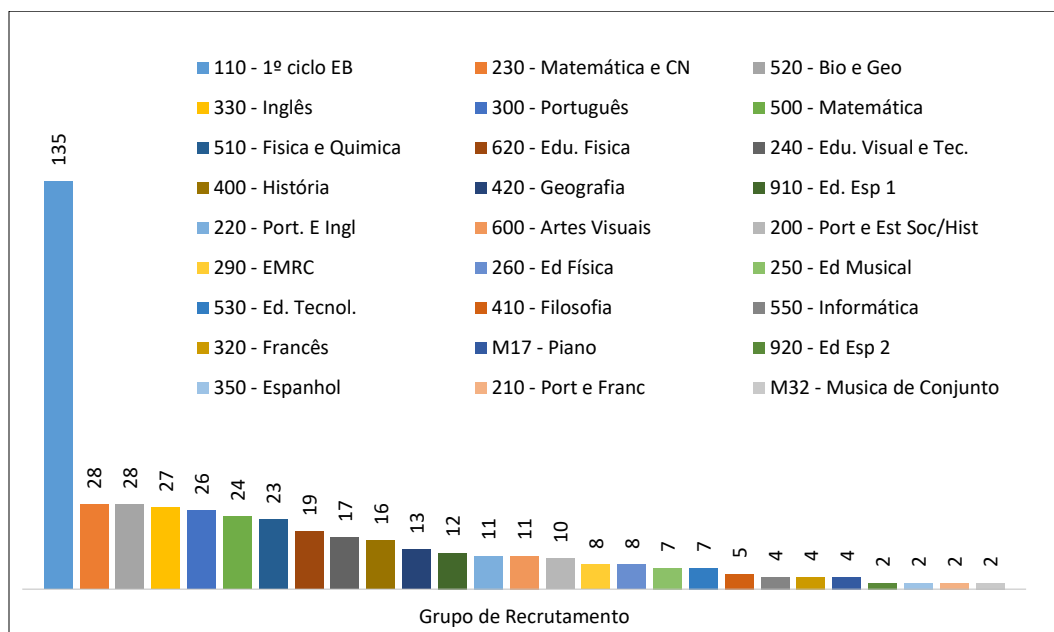


Figura 2. Docentes com formação PRESSE, por grupo de recrutamento

Desde o grupo de recrutamento 110 (1º ciclo) ao M32 (Música de Conjunto), o grupo de docência com maior número de professores é o 110 (1º ciclo) com 135 professores, seguido do 230 e 520 (Matemática e Ciências Naturais e Biologia e Geologia, respetivamente) com 28 professores cada um. Em terceiro lugar o grupo 330 (Inglês) com 27 professores, seguido do 300 (Português) com 26 professores. A transversalidade da temática de Educação Sexual, bem como do PRESSE e a necessidade que os professores demonstram em formação nesta área, é bem notória.

Reflexão crítica sobre os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da implementação do PRESSE

A reflexão crítica da análise SWOT, considerando os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da implementação do PRESSE foi realizada com base na análise de conteúdo do Guião PRESSE e a prática efetiva dos profissionais de saúde na

implementação do programa. O guião PRESSE está dividido em seis capítulos, por área temática e com diferentes conteúdos relacionados com a sexualidade (Quadro 1).

Quadro 1. *Estrutura do Guião PRESSE*

Capítulo	Conteúdo
1. O PRESSE	1.1. Apresentação do PRESSE
2. Sexualidade humana	2.1 Conceito abrangente de sexualidade humana
	2.2 História e mitos sobre a sexualidade
	2.3 A sexualidade e a infância
	2.4 A sexualidade e a adolescência
3. Saúde sexual e reprodutiva	3.1 Fisiologia da sexualidade
	3.2 Comportamentos sexuais
	3.3 Reprodução humana
	3.4 Contraceção e Planeamento Familiar
	3.5 VIH/sida e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis
4. Expressões da sexualidade e diversidade	4.1 Sexualidade e família
	4.2 Papéis e estereótipos de género
	4.3 Afetividade
	4.4 O enamoramento e outros amores
	4.5 Orientação sexual
	4.6 Identidade sexual
	4.7 Sexualidade e pessoa com deficiência
	4.8 Compreensão ética da sexualidade humana
5. Relações interpessoais	5.1 Assertividade
	5.2 Autoestima e autoconceito
	5.3 Abuso sexual de menores
6. Educação sexual em meio escolar	6.1 Objetivos da Educação Sexual
	6.2 Modelos de Educação Sexual
	6.3 Perfil do agente de Educação Sexual
	6.4 Metodologias técnicas e pedagógicas em Educação Sexual

Os professores que realizam a formação PRESSE abordam todos os conteúdos do guião, de forma a adquirirem conhecimentos e estratégias pedagógicas que lhes permitam desenvolver o programa junto dos seus alunos, em contexto de sala de aula. Os conteúdos do Guião vão de encontro aos conteúdos legislados pela portaria 196-A de 9 de abril de 2010 do Ministério da Saúde e da Educação, que estabelece os conteúdos a serem abordados, no âmbito da educação sexual, com os alunos nos diferentes níveis de ensino. Durante a formação, são colocadas em prática atividades propostas pelo guião, que fazem parte dos cadernos de atividades. Estes, são entregues a cada professor, de acordo com o ciclo que leciona, para poderem implementar o PRESSE, junto dos seus alunos de forma participativa.

Os cadernos de atividades (Figura 3) contêm diversas atividades dinâmicas, dirigidas aos alunos dos respetivos níveis de ensino, relacionadas com os diferentes conteúdos que vão sendo abordados ao longo do ano letivo.



Figura 3. *Cadernos PRESSE*

A avaliação dos docentes em formação foi realizada através da aplicação de um questionário de avaliação de conhecimentos, dos diferentes conteúdos, no início e no fim da formação. A avaliação da implementação do PRESSE com os alunos é efetuada também com um questionário de avaliação de conhecimentos, mas são os professores que o aplicam no início do ano letivo, antes de iniciarem a implementação, e no final do ano para avaliação da progressão dos conhecimentos.

Tendo como base o guião PRESSE e a prática efetiva dos profissionais de saúde na implementação do programa identificam-se vários pontos fortes. O primeiro é o apoio à implementação da educação sexual nas escolas, de uma forma estruturada e sustentada, na medida em que as suas atividades são planeadas em conselho de turma, pelos diferentes docentes com formação PRESSE, tendo como base a metodologia de projeto. Outro ponto forte são os seus conteúdos permitirem que a formação para os docentes seja creditada. A formação PRESSE é creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, e permite aos docentes a obtenção de créditos em todos os grupos de recrutamento. Um terceiro ponto forte é a disponibilização de recursos pedagógicos para a implementação do programa com os alunos, cujas atividades propostas são maioritariamente lúdicas como *role playing*, jogos, *brainstorming*, entre outras. Com o apoio dos cadernos PRESSE os professores podem selecionar as atividades, adequadas à faixa etária dos alunos, a implementar nas suas turmas, de acordo com as especificidades de cada uma, bem como dos conteúdos a abordar nos diferentes níveis de ensino.

As oportunidades que emergem do PRESSE incluem: i) *a transversalidade da aplicação nas diferentes áreas disciplinares*, os cadernos PRESSE, entregues aos professores com formação, indicam quais as atividades e as disciplinas onde podem ser aplicadas, integrando todas as áreas disciplinares do currículo do ensino português; *a consultoria por parte dos profissionais de saúde das Equipas de Saúde Escolar*, ao implementar o PRESSE para além da responsabilidade da formação dos docentes, os profissionais de saúde comprometem-se a dinamizar o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e tal compromisso promove a ligação entre a educação e a saúde; iii) a disponibilização de atividades para dinamização do Gabinete de Apoio e Informação ao Aluno; iv) *a implementação efetiva da Lei nº60/2009 e da Portaria 196A/2010*, com a implementação deste programa, um dos maiores obstáculos à implementação da Educação Sexual nas escolas, que é a falta de formação e apoio por parte dos profissionais de saúde, é ultrapassada.

A avaliação é considerada um ponto fraco do programa, porque apenas é feita através de um questionário sobre a aquisição de conhecimentos dos alunos, esquecendo as suas atitudes e comportamentos. O facto de terem conhecimento de determinado assunto não significa que alterem o seu comportamento. Seria necessário uma avaliação longitudinal de comportamentos dos alunos, para se afirmar que o PRESSE produz mudança de comportamentos.

Um segundo ponto fraco é a dificuldade de implementar de forma sustentada o PRESSE, pois isso necessita da sensibilidade do docente para esta temática uma vez que, não sendo uma formação obrigatória, apenas os docentes que de facto pretendem adquirir mais conhecimentos e preparação para abordarem este tema a frequentam. Pelos dados estatísticos apresentados, ainda falta formar muitos professores em PRESSE.

Um terceiro ponto fraco é a necessidade de rever os materiais em prazos mais curtos. Os materiais mantêm-se os mesmo desde 2010. Passados seis anos, é necessário rever algumas atividades e construir novas de forma a colmatar as necessidades em constante mutação.

Um quarto ponto fraco é a necessidade de aprofundamento determinadas áreas como a Identidade de Género, a Orientação Sexual e a Sexualidade e a Deficiência, entre outros. Estas são algumas das áreas deficitárias do PRESSE. No guião de formação apenas lhes dedicam no máximo dois parágrafos, o que se traduz em informação reduzida e a consequente insegurança dos professores na abordagem desta temática com os alunos.

Um último ponto fraco do PRESSE é a falta de atualização da formação. A formação mantém-se a mesma desde o início da implementação do PRESSE, não havendo, por parte do grupo dinamizador da ARSN, novas formações para os que já estiveram presentes na inicial. Neste sentido, não existe uma atualização do

conhecimento por parte, quer dos profissionais de saúde, quer dos coordenadores da educação para a saúde e mesmo dos professores.

Para terminar, ainda é interessante refletir sobre as três ameaças principais ao PRESSE: i) como não é alargado ao resto do território nacional, pode não trazer a visibilidade e o reconhecimento necessário por parte dos órgãos ministeriais quer da saúde, quer da educação; ii) falta de recursos humanos, quer da saúde, quer da educação para um acompanhamento e monitorização da implementação do programa; iii) o desaparecimento, em 2012, das áreas curriculares não disciplinares. Quando o PRESSE foi construído estava direcionado para ser aplicado essencialmente nas áreas curriculares não disciplinares. Com o desaparecimento destas, em 2012, e com a dimensão dos programas curriculares das diferentes disciplinas, torna-se difícil a implementação deste programa devido ao tempo que os professores disponibilizam nas suas disciplinas para o implementar.

Conclusão

Com este estudo concluiu-se que os docentes do 1º ciclo foram os que mais fizeram formação PRESSE (61.2%) comparativamente aos dos outros níveis de ensino (2º Ciclo 41.8% e 24.4% do 3º Ciclo e secundário), a média de idade docentes é de 48.2 anos, a grande maioria é do sexo feminino (84.1%) e o grupo de recrutamento docente é muito variado (27 grupos representados).

O PRESSE facilita a implementação da educação sexual em meio escolar, na medida em que os conteúdos abordados vão de encontro ao que está legalmente definido para os diferentes níveis de ensino. A metodologia de eleição deste programa é a metodologia de projeto, que é aquela que efetivamente produz impacto nos alunos. As atividades apresentadas são na sua maioria participativas e encontram-se estruturadas nos cadernos PRESSE para que os professores as possam aplicar. O PRESSE permite a formação creditada dos docentes, para que estes possam adquirir e aprofundar conhecimentos nesta área. Este programa estreita a ligação entre saúde e educação comprometendo ambos os profissionais destes sectores na implementação do mesmo. Contudo, o PRESSE necessita de uma atualização, por parte da equipa da ARSN que o desenhou, quer da formação aos profissionais, quer dos materiais, de forma a responder mais eficazmente às necessidades sentidas no terreno por parte dos profissionais de saúde e de educação.

A jornada em torno da educação sexual, em Portugal, está ainda no início, mas o PRESSE poderá constituir uma ferramenta auxiliar preciosa na implementação efetiva da educação sexual em meio escolar.

Referências

- Decreto- Lei n.o 28/2008 de 22 de Fevereiro da Assembleia da República*, Pub. L. No. Diário da República: I Série, No38 (2008). Portugal: Diário da República.
- Despacho n.o 10143/2009 de 16 de Abril do Ministério da Saúde*, Pub. L. No. Diário da República: II Série, No74 (2009). Portugal: Diário da República. Retrieved from www.dre.pt
- Luís, M. da P., Gonzaga, M., Sousa, S., & Guimarães, C. (2012). *PRESSE - Guião de Formação de Professores*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Portaria 196-A/2010 de 9 de Abril do Ministério da Saúde e da Educação*, Pub. L. No. Diário da República: 1a Série, No69 (2010). Portugal: Diário da República.

Autores/as

Leonel Lusquinhos

Aluno do Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: leonelusquinhos@gmail.com

Graça Carvalho

Professora Catedrática no Instituto de Educação e Diretora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. E-mail: graca@ie.uminho.pt







2 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE EM VIEIRA DO MINHO: ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIDADE DE CUIDADOS NA COMUNIDADE E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VIEIRA DE ARAÚJO

Sónia Soares

Introdução

A educação em sexualidade no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo integra-se num projeto através do qual são trabalhadas outras temáticas da Educação para a Saúde. O enfermeiro da Saúde Escolar é o interlocutor de saúde na escola, articulando com o coordenador da Educação para a Saúde do Agrupamento de Escolas ao qual está circunscrito.

O PRESSE é o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. através do seu Departamento de Saúde Pública em parceria com a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. Este programa passou a ser implementado no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo a partir do ano letivo 2012/2013. Foram formados, no âmbito do PRESSE, um total de 104 docentes, criando-se as condições básicas para implementar a educação para a sexualidade no agrupamento em questão.

O programa PRESSE é avaliado através de mecanismos específicos inerentes ao mesmo. Como principais limitações na aplicação deste programa, salienta-se o seu carácter tendencialmente repetitivo e as dificuldades associadas à elevada extensão dos programas curriculares das várias disciplinas. Destaca-se, como aspeto muito positivo, o facto do PRESSE funcionar como ponto de partida para o trabalho colaborativo.

Como veremos ao apresentar este capítulo, um projeto em educação para a saúde é mais eficaz através da articulação entre as Escolas e a Unidade de Saúde Pública, sendo indispensável a colaboração efetiva de um elevado número de docentes.

Soares, S. (2017). Educação em sexualidade em Vieira do Minho: Articulação entre a Unidade de Cuidados na Comunidade e o Agrupamento de Escolas de Vieira do Minho. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 17–24). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A formação prévia desses professores, no âmbito da educação para a sexualidade, tem-se mostrado um mecanismo eficaz de motivação para o trabalho colaborativo.

Fundamentação teórica da ação

O conceito de saúde sofreu, ao longo dos tempos, uma evolução, registando-se uma forte tendência para relacionar a saúde dos indivíduos com o seu bem-estar físico, mental, social e cultural, espiritual e económico e não tanto com a doença ou com a ausência dela. Esse bem-estar global exige a adoção de um conjunto de comportamentos que não são inatos, sem os quais é impossível atingir o equilíbrio. Um estilo de vida saudável exige, portanto, uma aprendizagem que permite enfatizar o papel da educação, definido por Dias (2009) como uma estratégia de mobilização de recursos e o reconhecimento e respeito pelos valores, residindo na criação das melhores condições para que os humanos cresçam e se desenvolvam em todas as dimensões do ser e em todas as fases da vida. Crescer em todas as dimensões e nas diversas fases da vida inclui também saber lidar com o corpo. Isto torna evidente a relação dos conceitos de saúde e educação, sendo possível afirmar que educar para a saúde implica motivar para a construção de conhecimentos que conduzam à livre adoção de atitudes e comportamentos promotores de estilos de vida saudáveis (Antunes, 2008a). A saúde deverá ser, assim, objeto de aprendizagem, dado que os saberes que as pessoas e comunidades detêm, sejam formais ou informais, conseguem evitar, controlar e melhorar muitos problemas (Antunes, 2008b).

É cada vez mais aceite que a Escola, como um local de eleição que é, deve partir do pressuposto que a educação/promoção da saúde é um processo de capacitação, participação e responsabilização que deve levar as crianças e os jovens, a sentirem-se competentes, felizes e valorizados, por adotarem e manterem estilos de vida saudáveis (Rodrigues, Carvalho, Gonçalves, & Carvalho, 2007).

A escola tem, portanto, um papel fundamental na promoção e educação para a saúde dos indivíduos, não obstante, a responsabilidade a este nível não é exclusivamente sua. A família, o grupo de pares e a comunidade também têm muita influência, uma vez que são modelos das nossas condutas. É preciso por isso, cada vez mais, um envolvimento familiar, escolar e social efetivo que permita uma verdadeira interação (Ramiro, Reis, Matos, Diniz, & Simões, 2011; Sampaio, Baptista, Matos, & Silva, 2005).

O Programa Nacional de Saúde Escolar - Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série), na senda das finalidades que se propõe atingir, desenha uma estratégia de intervenção global, organizada numa Agenda da Saúde Escolar que contempla:

1. A Saúde individual e coletiva;
2. A Inclusão escolar;

3. O Ambiente escolar;

4. Os Estilos de vida.

Sendo as áreas prioritárias para a promoção de estilos de vida saudável:

- Saúde mental
- Saúde oral
- Alimentação saudável
- Atividade física
- Ambiente e saúde
- Promoção da segurança e prevenção de acidentes
- Educação sexual e reprodutiva
- Educação para a prevenção do consumo de substâncias ilícitas (tabaco, álcool e medicamentos)
- Prevenção da violência em meio escolar (bullying e comportamentos autodestrutivos)

A existência de um protocolo entre os Ministérios da Educação e da Saúde, assinado em 7 de fevereiro de 2006, reforça o trabalho conjunto e a cooperação ao nível central, regional e local, com vista à promoção e educação para a saúde em meio escolar.

O que foi feito?

A educação em sexualidade no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo integra-se num projeto através do qual são trabalhadas outras temáticas. Estas incluem a alimentação saudável / exercício físico (nomeadamente o Programa Passe), a saúde oral (Programa SOBE – Saúde Oral Bibliotecas Escolares) e prevenção de comportamentos aditivos e dependências / saúde mental (incluindo o Projeto de Intervenção para a prevenção do Tabagismo do ACES – Agrupamento de Centros de saúde Gerês Cabreira). O papel de um enfermeiro da Saúde Escolar é de interlocutor de saúde na escola, assim articula com o coordenador da Educação para a Saúde do agrupamento ao qual está circunscrito, desenvolvendo um trabalho colaborativo na implementação de estratégias que visem melhorar os níveis de saúde da região.

A Lei n.º 60/2009 (de 6 de agosto) estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. O PRESSE é o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. (ARSN) através do seu Departamento de Saúde Pública (DSP) em parceria com a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e Direção Regional de Educação do Norte (DREN), que apoia a implementação da Educação Sexual nas escolas, de uma forma estruturada e sustentada, envolvendo o trabalho conjunto entre os profissionais de educação e de saúde escolar.

O PRESSE apresenta-se como uma resposta facilitadora de todo o processo através de medidas de intervenção definidas regionalmente e aplicadas a nível local. O modelo de intervenção PRESSE assenta na metodologia de projeto e promove a intervenção interdisciplinar. A elaboração, implementação, monitorização e avaliação do PRESSE é da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar (gt-PRESSE) com formação e experiência em Educação Sexual, em articulação direta e periódica com a Coordenadora da Educação e Promoção da Saúde da DGEstE.

A gestão local do PRESSE é da responsabilidade da Unidade de Saúde Pública (USP) na figura Gestor PRESSE Local (GPL) que, no âmbito da Saúde Escolar, apoia a sua implementação. A operacionalização do programa é assegurada pela equipa-PRESSE (e-PRESSE), ou seja, uma equipa multidisciplinar, constituída por dois profissionais da saúde escolar (médicos e/ou enfermeiros), pelo professor coordenador de educação para a saúde e, se possível, por um psicólogo a desempenhar funções na saúde ou na educação.

Desta forma, o programa PRESSE desenvolve-se através de várias medidas, tais como:

- Formação dos profissionais de saúde escolar, professores e psicólogos em sexualidade humana, educação sexual e metodologias pedagógicas;
- Disponibilização de recursos pedagógicos (guiões de formação de professores, cadernos de atividades para alunos, jogos pedagógicos, entre outros) que facilitam a aplicação dos conteúdos curriculares em educação sexual previstos para os vários níveis de ensino;
- Promoção de iniciativas de complemento curricular que contribuem para dinamização da educação sexual nas escolas tais como: teatro-debate, concursos, exposições, entre outras;
- Apoio para a implementação de Gabinetes de Informação e Apoio (GIA) no âmbito da educação para a saúde e educação sexual.

O PRESSE tem como finalidade incluir, nos projetos educativos e nos currículos das escolas básicas e secundárias, um programa de educação sexual estruturado e sustentado, para aumentar os fatores de proteção e para diminuir os comportamentos de risco dos alunos em relação à sexualidade. Este programa tem como população-alvo alunos e professores do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, envolvendo também pais, encarregados de educação, pessoal não docente e restante comunidade possuindo todos estes atores um papel ativo no desenvolvimento deste programa.

O que aconteceu durante a implementação do PRESSE?

Após uma candidatura ao programa PRESSE, este passou a ser implementado, no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, a partir do ano letivo 2012/2013. Nesse

agrupamento foram formados, no âmbito do PRESSE, um total de 104 docentes (do 1º ciclo ao Ensino Secundário).

O Plano de Formação implementado decorreu maioritariamente na modalidade de oficina, teve a duração de 50 horas, e foram abordados os conteúdos referidos no quadro 1.

Quadro 1. *Conteúdos do Plano de Formação*

1 - Educação Sexual em Meio Escolar 1.1- O que é a Educação Sexual 1.2- A evolução da Educação Sexual em Meio Escolar: quadro legal e normativo.	2- Expressões da Sexualidade 2.1- Conceito abrangente da sexualidade 2.2- Orientação sexual 2.3 Comportamentos sexuais 2.4- Linguagem
3- Corpo em Crescimento 3.1- Anatomia sexual e fisiologia sexual 3.2- Mudanças na puberdade 3.3- Identidade sexual e papel de género	4- Relações Interpessoais 4.1- Família/ educadores /pares 4.2- Afetividade 4.3- Papéis de género 4.4- Assertividade.
5- Saúde Sexual e Reprodutiva 5.1- Cuidados e higiene corporal 5.2- Aparelho reprodutor 5.3- VIH/Sida e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis	6- Metodologias de projeto

Ao nível das metodologias de realização da ação, considerou-se que, dado tratar-se de uma oficina de formação, a orientação de todo o processo formativo deveria valorizar a iniciativa, a autonomia e o trabalho cooperativo dos formandos, pelo que as atividades de índole, predominantemente, expositiva foram reduzidas ao mínimo.

O Plano de Formação foi estruturado em três grandes “momentos” (Figura 1).

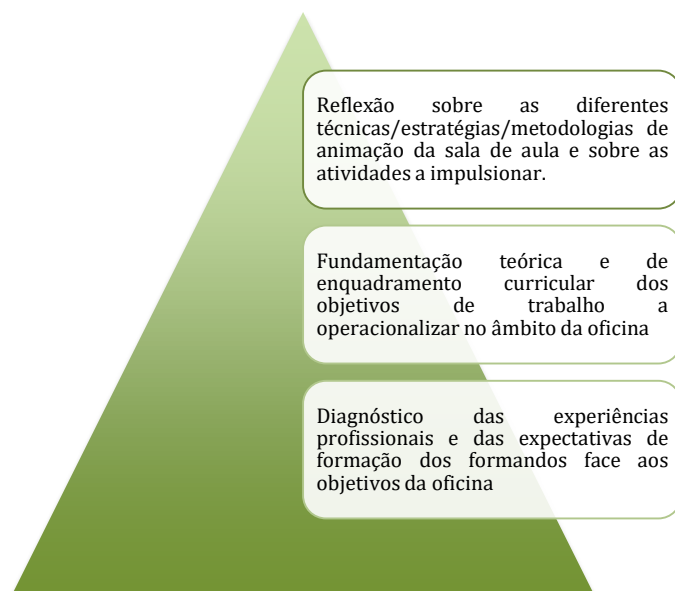


Figura 1. *Três momentos do Plano de Formação*

Com a implementação do Plano de Formação supracitado, foram criadas as condições básicas para implementar a educação para a sexualidade no agrupamento em questão.

Como foi avaliado até que ponto essas práticas foram bem-sucedidas?

O programa PRESSE é avaliado através de mecanismos específicos inerentes ao mesmo, incluindo a aplicação de testes de conhecimento a professores e alunos de acordo com o plano de monitorização e avaliação representado na Quadro 2.

Na formação de professores faz-se a aplicação de questionários de pré e pós avaliação de conhecimentos aos professores das áreas curriculares não disciplinares (ACND) e professores titulares de turma, entre outros, e preenche-se e envia-se ao i-PRESSE (interlocutor PRESSE na gestão local do PRESSE que é da responsabilidade da Unidade de Saúde Pública) os resultados da ficha de monitorização de formação PRESSE de Professores.

Quadro 2. Plano de avaliação e monitorização do Programa PRESSE

	Actividades	Instrumentos de monitorização e avaliação
1ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> Formação de formadores PRESSE Oficinas e-PRESSE 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de questionários de pré e pós avaliação de conhecimentos aos profissionais (Saúde e Educação) das e-PRESSE. Caracterização <i>on-line</i> de instrumento de caracterização do PRESSE local.
2ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> Formação PRESSE 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de questionários de pré e pós avaliação de conhecimentos aos professores das ACND e professores titulares de turma, entre outros; Preenchimento e envio ao i-PRESSE, dos resultados da ficha de monitorização de formação PRESSE de Professores.
3ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> Sessões de educação sexual PRESSE GIA PRESSE na Escola – iniciativas de complemento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de questionários de pré e pós avaliação de conhecimentos aos alunos; Preenchimento de instrumentos de avaliação complementar; Preenchimento, e envio ao i-PRESSE, dos resultados das fichas de monitorização das Sessões PRESSE. Preenchimento, e envio ao i-PRESSE, dos resultados das fichas de monitorização do PRESSE GIA. Preenchimento, e envio ao i-PRESSE, dos resultados das fichas de monitorização das iniciativas de complemento curricular

Fonte: Luís, Gonzaga, Sousa & Guimarães, 2012, p. 9

No fim de cada unidade de formação, estão disponíveis no Guião PRESSE: Formação para Professores (Luis et al., 2012) questionários de avaliação de conhecimentos. Por exemplo, no fim da unidade “Sexualidade Humana”, encontra-se um questionário não-anónimo, para ser preenchido pelos professores em formação. Este questionário, depois de pedir ao professor para se identificar, pede-lhe para responder numa escala dicotómica de “verdadeiro” ou “falso”, às seguintes questões:

1. A sexualidade diz apenas respeito ao sexo.
 2. Puberdade não é sinónimo de adolescência.
 3. A sexualidade existe ao longo de toda a vida.
 4. A sexualidade humana envolve várias dimensões: orgânicas, fisiológicas, emocionais, afetivas, sociais e culturais.
 5. A vida sexual da mulher termina com a menopausa.
 6. Dar o nome correto a todas as partes do corpo humano, incluindo os genitais, facilita a visão integral, aceitação e valorização do mesmo.
- (Luis et al., 2012, p. 28).

Os professores em formação geralmente têm bons resultados nestes questionários de conhecimento. No entanto, é importante referir, que os mesmos não colocam questões sobre outras variáveis importantes na formação em educação sexual, como por exemplo as atitudes e crenças dos professores.

Dificuldades encontradas e como foram ultrapassadas

Como principais limitações na aplicação deste programa, salienta-se a elevada extensão dos programas curriculares e a respetiva dificuldade na gestão de tempo disponível para trabalhar os conteúdos da Educação para a Saúde, bem como o carácter repetitivo

inerente às fichas que constituem os cadernos de apoio, evidenciado particularmente após vários anos de implementação.

O que se pode aprender com as práticas realizadas?

Destaca-se, contudo, como aspeto muito positivo do PRESSE, o facto de funcionar como ponto de partida para um trabalho colaborativo entre profissionais da educação e da saúde e que poderá prosseguir através do desenvolvimento de novas estratégias. Conclui-se que um projeto em educação para a saúde é mais eficaz através da articulação entre as escolas e a Unidade de Saúde Pública, sendo indispensável a colaboração efetiva de um elevado número de docentes. A formação prévia desses professores, no âmbito da educação para a sexualidade, tem-se mostrado um mecanismo eficaz de motivação para o trabalho colaborativo.

Referências

- Antunes, M.C. (2008a). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, M.C. (2008b). Promoção e Educação para a saúde: a participação comunitária como proposta metodológica. In J. Bonito (Coord.), *Educação para a saúde no séc. XXI – teorias, modelos e práticas* (pp. 624-631). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. Consultado a 15 de junho 2011 em <http://www.ciep.uevora.pt/eps/2EPS.pdf>.
- Dias, J. R. (2009). *Educação - O caminho da Nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Lisboa: Papiro Editora.
- Luís, M.P., Gonzaga, M., Sousa, S., & Guimarães, C. (2012). *Guião de Formação de Professores-PRESSE*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Rodrigues, V., Carvalho, A., Gonçalves, A., & Carvalho, G. (2007). *Situações de Risco para a Saúde de Jovens Adolescente*. Consultado a 6 de setembro de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6651/1/Situacoes%20de%20risco.pdf>
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M., Diniz, J., & Simões, C. (2011). Educação sexual, conhecimentos, crenças e atitudes e comportamento nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 1, 11-21.
- Sampaio, D., Baptista, M., Matos, M., & Silva, M. (2005). *Grupo de Trabalho de Educação Sexual: Relatório Preliminar*. Consultado a 2 de janeiro de 2014 em http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/relatorio_final_gtes.pdf.

Autora

Sónia Soares

Enfermeira na Unidade de Cuidados na Comunidade do Cávado ao Ave II, Vieira do Minho. E-mail: sccsoares@gmail.com







3 ENTRE MONSTROS E MÁSCARAS: O TEATRO COMO FERRAMENTA PARA (DES)CONSTRUÇÕES

Gislaine de F. F. da Silva, & Luciene A. S. Andrade

Introdução

Este capítulo advém das muitas experiências na formação de professoras e professores, pelas quais as autoras (re)inventam modos de ensinar e aprender amparadas por referenciais foucaltianos, pós-críticos e estudos sobre gênero e sexualidades. Reportamo-nos às formações propostas pela extensão universitária, advindas do departamento de educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), e assumidas pelo grupo de pesquisa “Relações entre a filosofia e a educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” (Fesex). Nelas os sketch teatrais são momentos de sentir e articular novos saberes. Neste contexto, tendo como palco para a discussão sobre as vivências que borbulharam no minicurso “Monstros e monstruosidades: reinterpretando o bullying na ótica cênica”, do curso “Com bullying não se brinca”: infâncias e múltiplas linguagens na formação docente”, o teatro apresenta-se como uma ferramenta política e metodológica que possibilita vivenciarmos, como e com as professoras, a dor de sujeitos que estão/são estigmatizados pelas suas vidas que não cabem em padrões culturais e sociais excludentes.

As resistências iniciais, a nau e o mergulho dão espaço a lágrimas, sorrisos e sensibilizam outros olhares para aquelas/es que escapam à norma. O teatro como potenciador de problematizações apresenta-nos um campo ampliado para ações, onde temas considerados tabu são discutidos com profundidade teórica, inundando escolas e currículos com discussões de gênero e sexualidades. Pela arte, transgredimos e

Silva, G.F.F. da, & Andrade, L.A.S. (2017). Entre monstros e máscaras: O teatro como ferramenta para (des)construções. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 27–35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

concebemos como luta diária os direitos e reconhecimento das diferenças, como será problematizado neste capítulo.

Contando histórias e (re)inventando vidas: primeiro ato

No primeiro ato da nossa escrita abriremos as cortinas para a invenção de sujeitos “incapazes” e “anormais”, pois as vidas que escapam aos padrões sociais tornam-se foco de exclusões que acontecem em e por discursos que incapacitam, rotulam e produzem aquilo que dizem (Foucault, 2010). As classificações dos sujeitos também entram as escolas, lugar que consideramos privilegiado para as desconstruções. Nesse contexto, há anos o departamento de educação da UFLA propõe, pela extensão universitária, formações continuas nas temáticas de gênero e sexualidades, para que professoras/es possam construir metodologias que sensibilizem e pautem nas escolas diálogos politicamente comprometidas com as diferenças, pois é um ato político inserir no currículo as temáticas de gênero e sexualidades. Para desconstruirmos nossos (pré) conceitos sobre estas temáticas torna-se fundamental estarmos conscientes que estamos imersos na cultura e podemos não escapar aos discursos que nos formam e transformam, e reproduzi-los.

O desafio de reaprender a olhar para as diferenças desconstruindo “verdades” absolutas encontra no teatro um aliado. Os discursos constroem-nos e estamos imersos em contextos sócio-histórico-culturais, nos quais as narrativas são delimitadoras de territórios, mas as diferenças transbordam e resistem a tais demarcações. Reflita-se sobre algumas diferenças que transbordam os padrões de “normalidade”: a loucura; a/o “drogada/o”; a homossexualidade; a transexualidade; a travestilidade; as negritudes; entre outras. Quais são os discursos sobre elas? Que discursos reproduzimos nas nossas práticas? Para Costa (2002) os textos culturais contam-nos as histórias sobre o contexto em que foram produzidos, logo os aparatos culturais podem estar carregados de significações e discursos que perpassam falsas verdades sobre as pessoas, legitimando exclusões e muitas vezes violações de direitos. Quando nos apropriamos deles o que fazemos com os outros e conosco?

O teatro como produtor de linhas de fuga possibilita a criação de novos jeitos de lidar com aquilo que nos é apresentado como natural. Os discursos são contingentes e fabricam sujeitos. Com o teatro o desafio é estarmos no lugar daqueles que são alvo de exclusões. Com os sketch teatrais é possível trazer a cena emoções diferenciadas, criando outras “artes” para sermos quem somos e aprendermos a resistir nas malhas dos discursos que nos inventam e inventam incapacidades. As relações são permeadas de saber/poder/verdades; os saberes geram possibilidades de exercício do poder; os argumentos que estão permeados de vivências, estão imersos nas malhas do poder, logo quanto mais (des)construirmos saberes, mais estrategicamente podemos atuar

nos muitos espaços pelos quais circulamos. Afinal, com Foucault (1988) podemos pensar na capilaridade do poder e refletir sobre as muitas formas de exercício que podemos vislumbrar no cotidiano.

“Com bullying não se brinca”: infâncias e múltiplas linguagens na formação docente

Concebendo o exercício do poder como possibilidade de resistência e enfrentamentos, o grupo de pesquisa Fesex, atua em vários meandros educacionais e sociais, assumindo o compromisso de fazer-se e estar-se presente pela pesquisa-ensino-extensão. Ciente da responsabilidade social, enquanto grupo de pesquisa do Departamento de Educação/Ufla, focamos os nossos olhares e ações nos percalços que afligem o ambiente escolar, preocupando-nos com a formação e ressignificação dos saberes, do corpo docente das séries iniciais da Educação Básica e Educação Infantil.

Com o sancionamento da Lei 13.185 que vigora desde 06 de fevereiro de 2016, cria-se o Programa de Combate à Intimidação Sistemática como obrigatoriedade das escolas em assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying), artigo 5º da referida Lei. O Fesex, focando nas múltiplas linguagens e no desafio de viabilizar o acesso e a vivência do teatro, da música, da dança, da literacia entre tantas outras possibilidades de conhecimentos, desenvolveu o curso “Com bullying não se brinca: Infâncias e múltiplas linguagens na formação docente”. Este curso de formação de professores foi criado por considerar-se que é na infância que o sujeito inicia o seu processo de subjetivação, o qual acontecerá por toda a vida, e é por meio dos discursos e das múltiplas experiências que a criança cria e se (re)escreve. Assim, procuramos nas nossas práticas problematizar as normas e mecanismos sociais, questionando e incitando questionamentos sobre práticas que podem ou não gerar exclusão, de acordo com os marcadores sociais que as perpassam.

Para tanto, ao pensarmos as infâncias como múltiplas, assumimos também múltiplas linguagens como já explicitado anteriormente: a dança, a música, a expressão corporal, o teatro, as brincadeiras, a literacia e a arte como atividade criadora, que possui uma dimensão lúdica, poética, estética e política capaz de possibilitar à criança criar e recriar o seu mundo, (re)pensá-lo de forma crítica e (re)construí-lo. Como forma de linguagem e expressão, a arte também liberta e alarga fronteiras do conhecimento conduzindo os sujeitos a viajarem no imaginário e a materializarem as suas invenções. A arte está presente nas diversas formas de expressão das infâncias: desenhar, rabiscar, amassar, riscar o chão, modelar, cantar, dançar... E, também, numa perspectiva foucaultiana, na forma dos sujeitos se posicionarem diante do mundo, o que está estreitamente articulado com a literacia. Assim, o curso que se apresenta foi destinado a equipas pedagógicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e a todas e todos que se envolvam com a proposta. O objetivo do curso foi discutir as múltiplas linguagens nas infâncias com professoras e professores, articulando as concepções de “intimidação sistemática – bullying” e as possibilidades teórico-metodológicas perpassadas pela temática nessas etapas da Educação Básica.

Para tanto, foram ofertadas sete oficinas com objetivos e metodologias articuladas: “Arte, Música e Educação”; “Corporeidade, identidade e diferenças”; “Dança, Corpo e Educação”; “Jogos, brinquedos e brincadeiras”; “Letramento: entre o arco íris da leitura, da literatura infantil e da educação”; “Monstros e monstruosidades: reinterpretando o bullying na ótica cênica”; “Violências, Cinema e Educação”. Cada oficina propôs ações inusitadas, explorando diversos campos e conceitos e propiciando o vivenciar de novas experiências. Destacamos no presente capítulo as reverberações que a oficina “Monstros e monstruosidades: Reinterpretando o bullying na ótica cênica” promoveu ao convidar a um mergulho no mar de estratégias existentes nas performances, atividades teatrais, jogos e demais vertentes. As metodologias propunham incitar processos de (des)subjetivação, os quais contribuíam para a construção de autoconhecimento, reconhecendo-se em cena como sujeitos que habitam o ambiente escolar, capazes de construir estratégias para resistir e enfrentar as monstruosas situações de intimidação.

Monstros e monstruosidades: reinterpretando o bullying na ótica cênica

O bullying ou intimidação sistemática, representa uma violência incisiva que alcança grande destaque no cenário acadêmico, inundando os espaços escolares e vitimando inúmeras crianças e jovens. É possível conceituar o bullying como um conjunto de ações ofensivas e agressivas que comprometem a dimensão psicológica das vítimas ao sofrerem discriminação, exclusão, ameaças e ao serem ridicularizadas, podendo, também, afetar a dimensão física através de ataques diretos tais como agressões físicas (chutes, tapas, socos, e empurrões) e violências sexuais.

Deborah Antunes e Antônio Zuin (2008) pontuam, baseados em outras pesquisas sobre a temática, que o bullying usualmente vitimiza grupos socialmente excluídos, que estão à margem e que fogem às normas de governamentalidade como os homossexuais, pessoas com deficiência, em situação de vulnerabilidade econômica, negras, pertencentes a grupos nômades, obesas e/ou acima do peso padronizado, de baixa ou alta estatura, em suma, pessoas que possuem características que as diferencie dos modelos estéticos, econômicos e sociais impostos como normais e desejáveis. Outro fator relevante sobre o bullying centra-se na preocupante ação dos/as autores/as das intimidações sistemáticas, os/as quais buscam na prática a detenção do poder e estratégias de afiliações e dominação. Desenha-se, assim, em muitas escolas, um quadro de violência, vítimas, agressoras/es, sujeitos que compactuam com as

intimidações, que reproduzem a agressão e outros, que felizmente, lutam para o fim do bullying. Em meio a todas as reverberações provocadas pelo bullying, prevalece como maior característica e motivação para os atos cruéis e discriminatórios, as diferenças. Nesta perspectiva, Carlos Skliar (2006) explica que a obsessão pelo outro, a busca obsessiva por desvios e “anormalidades” do outro, a preocupação em identificar a diferença que é do outro, priva-nos de um processo de subjetivação singular e de conhecimento e respeito pelo próximo e pelo outro.

O bullying imprime monstros e rotula monstruosidades ao utilizar a intimidação para desqualificar as diferenças, denominando como monstros aqueles e aquelas que fogem às regras. Chevalier e Gheerbrant (1982) apresentam a imagem de um monstro abissal, com formas indefinidas e fluido, que se encontra presente em todos os lugares e seres. Assim como os monstros percebemos que o bullying também possui fluidez e está presente em todos os espaços. No entanto, o monstro habita em si um herói e guarda imensuráveis tesouros, pincelando em seu ser a beleza da diferença.

Frente às discussões supracitadas, encontra-se no teatro, na arte de representar, o poder de recriar a realidade em que se vive e ampliar ou transcender os limites, sendo essas as maiores contribuições da aprendizagem cênica. Aliás, o jogo de representar papéis – o simples e lúdico ato de brincar de faz-de-conta – é um importante instrumento na formação de subjetividades. Observando uma criança jogando, nota-se como elabora e organiza o seu pensamento para compreender o mundo que a cerca. Por meio da representação e de situações criadas pelos seus/suas participantes, o jogo de representar procura refletir uma realidade humana e social. O teatro possibilita na coletividade que indivíduos expressem de forma espontânea as suas ideias e vivenciem na prática o que os atos do cotidiano podem produzir nos ditos diferentes, portanto, torna-se um rico material de pesquisa para a compreensão do tema e texto escolhido.

A diversidade de experiências de vida existente num grupo de estudantes proporciona inúmeras maneiras de ver e entender uma mesma situação estudada, enriquecendo o trabalho, estimulando discussões sobre valores, ética, a vida e as emoções de cada integrante do grupo e da comunidade. Trabalhar com o/a estudante como ele/a é, respeitando o seu ritmo e estimulando a realização de atividades que sejam significativas para ele/a deve ser um procedimento habitual da ação educativa. Ao propor atividades é importante garantir o caráter lúdico do jogo teatral. Faz parte do jogo repartir a alegria e os prazeres dos participantes: de uma simples risada, passando pelos aplausos de uma plateia. O prazer é fundamental. Com esse elemento garantido e assegurado na sua prática teatral, a/o estudante conseguirá romper preconceitos e bloqueios com relação a essa arte e as outras amarras que circundam no ambiente escolar.

O caráter coletivo da prática teatral ajuda a conquistar e a fortalecer a identidade de um grupo. Inserir os sujeitos no jogo amplia a sua capacidade de

comunicação, diálogo, descoberta e reflexão. Renovam-se as suas ideias sobre a vida, atitudes, sentimentos e, conseqüentemente, favorece a sua inserção no mundo e a sua compreensão da sociedade em que vivemos. O saber adquirido na vida, além de valorizado, é o objeto de estudo, aprimorado em cada cena, em cada exercício prático, em cada ação ou reflexão de apreciação realizada pelo grupo.

Nesse aspeto, a oficina “Monstros e monstruosidades: reinterpretando o bullying na ótica cênica” é/foi uma oportunidade de vivenciarmos novas maneiras de lidarmos com as múltiplas violências que o bullying traz ao cotidiano das escolas. A estrutura proposta pela equipe contou com um “roteiro com a encenação de um monólogo baseado no texto “A Nau dos Loucos” de Marcos Rolim (1991); Discussão temática, abordando questões referentes às diferenças, monstros, bullying, educação e teatro; a atividade teatral; problematizações em subgrupos das imagens impressas nas pinturas vencedoras do III Concurso Nacional de Pintura “¿Violencia Escolar, Bullying o Violencia Familiar?: una Mirada de los y las Jóvenes y Adolescentes”; e a elaboração de uma cena teatral a partir das reflexões e respetiva pintura; finalizando com a apresentação dos espetáculos.”¹

Esta perspectiva que se baseia-se no teatro, possibilita desconstruirmos saberes por e com vivências, e torna-se uma estratégia importante para o cotidiano escolar, pois amplia a capacitação das/os sujeitos envolvidos nos conflitos advindos do bullying. Para se sentirem a pertencera um grupo, alguns sujeitos envolvem-se em ações que provocam exclusões das diferenças com o argumento: “todos agem assim, portanto serei apenas mais um e se não fizer serei, também, excluído”².

Considerações finais e memórias fotográficas libertando amarras³

Com e através dos sketch teatrais torna-se possível dialogar com as “certezas” advindas de um cotidiano de exclusões; de um lugar que problematiza as cenas das violências quotidianas sem uma crítica/repreensão, que seria repelida por tais sujeitos que praticam o bullying e considerada ineficaz por aquelas/es que estão sofrendo o bullying, mas com responsabilidade e foco na mudança/desconstrução. Nas nossas práticas quotidianas ouvimos narrativas que nos contam o sofrimento de quem passa por situações de bullying e da dificuldade em sensibilizar quem pratica, há silêncios e silenciamentos por medo (Foto 1).

¹ Texto retirado do roteiro da oficina proposta pela equipe no curso supra citado

² Fala de estudante

³ Fotos: Maria de Fátima Ribeiro



Foto 1. *Quem constrói os monstros?*

Trazer os holofotes para as questões com os sketch teatrais e com referenciais atualizados, é uma oportunidade rara e eficaz de trazer luz à dor de tantos sujeitos silenciados pela violência sofrida e trazer ao palco aqueles/as que as praticam, com o foco na mudança de personagem, ou seja, deixar o lugar de “vilões” no cotidiano escolar e assumir o lugar de sujeitos que aprendem a cada ato a ser diferente do que se espera (Foto 2).



Foto 2. *O teatro pode libertar amarras...*

Para Larrosa (2002) só é experiência aquilo que nos toca e transforma; mudar os “papéis” no teatro é um modo importante de des-subjetivação. Afinal, aprenderemos por toda a vida e em muitos palcos (Foto 3).



Foto 3. *Aprenderemos por toda a vida e em muitos palcos*

Este capítulo colocou em cena outros modos de ver a vida e aprender ensinando com metodologias que problematizam e sensibilizam para outros olhares e para as diferenças! Acreditamos que as nossas práticas pedagógicas podem produzir novos olhares para as diferenças. Que o fim de um ato esteja repleto de novos recomeços e que as cenas do cotidiano sejam reescritas por todos e todas com holofotes nos direitos humanos!

Referências

- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da bárbarie à educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-42.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário dos símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Costa, M. V. (2002). Poder, discurso e políticas cultural: Contribuições dos Estudos Culturais ao Campo do Currículo. In A.C.Lopes, & E. Macedo (Org.), *Currículo: debates contemporâneos... Cultura, Memória e Currículo* (vol. 2, pp. 133-149). São Paulo: Editora Cortez.
- Decreto de Lei 13.185 de 06 de fevereiro Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). (2015). Acedido a 10 de Set. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
- Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2010). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Skliar, C. (2006). A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Autores/as

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA. Psicopedagoga e Especialista em Educação Inclusiva, Organização Educacional Barão de Mauá. Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Integra o Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela professora Dr^a Cláudia Maria Ribeiro. E-mail: gis-silva@bol.com.br

Luciene Aparecida Silva Andrade

Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais (UFLA), Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA. Especialista em Educação, UFLA, Psicóloga, Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ, Pedagogia, UNIMES. Integra o Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela professora Dr^a Cláudia Maria Ribeiro. E-mail: lucienepsi123@gmail.com





FESE Grupo de Pesquisa

Relações entre filosofia e educação para
a sexualidade na contemporaneidade:
A problemática da formação docente.



4 OLHARES QUE SE CRUZAM, CORPOS QUE SE (RE)CONHECEM: EXPERIÊNCIAS EM DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vinícius Lucas de Carvalho, & Jaciluz Dias

Introdução

A oficina de formação contínua de professores “Dança, Corpo e Educação” do Curso “Com Bullying não se Brinca” ocorreu em julho de 2016 no âmbito de uma Semana de Educação de uma cidade da região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, Brasil. Esta oficina foi pensada para compor as múltiplas linguagens que podem contribuir para o combate ao bullying no ambiente escolar visando, por isso, sensibilizar os/as docentes para as várias formas de violências que os e as estudantes sofrem no ambiente escolar.

Os corpos foram despertados utilizando os estudos em dança e suas possibilidades, por meio de jogos corporais que necessitavam de contato entre os/as participantes. Foi grande a dificuldade que tiveram para olhar o/a outro/outra nos olhos e tocar, não apenas o corpo dos/das participantes, como também o próprio corpo. Os corpos demonstrando a sua vergonha e tentando superar os seus limites impostos, foram-se soltando e realizando a dança, que conseguiram deixar fluir durante as horas de experiências e vivências transformadoras a que se dedicaram. Neste contexto, surgiram as discussões sobre a necessidade de professores e professoras entenderem as realidades enfrentadas por estudantes.

Este artigo mostra que no início da oficina de formação contínua houve timidez e resistência por parte dos professores e professoras, durante a oficina houve descoberta e superação e, no final, houve descontração, satisfação e aprendizagem. Os relatos demonstraram como a Oficina contribuiu para o entendimento da dança como

Carvalho, V.L. de, & Dias, J. (2017). Olhares que se cruzam, corpos que se (re)conhecem: Experiências em dança na formação docente. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 39–49). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

possibilidade de discutir as violências sistemáticas sofridas pelos corpos na escola, articuladas com as relações de gênero e sexualidades, como este capítulo mostra nas secções seguintes.

Contexto

O compreender do corpo enquanto possibilidade poética, artística, expressiva e comunicativa perpassa os despertares para conscientização do movimento, para a linguagem não verbal e a percepção do ritmo. Convidou-se, então os professores e as professoras, por meio da oficina descrita neste relato de prática, para o desabrochar possível do corpo nos processos de ensino e aprendizagem da dança, entendendo-o enquanto único, diferente, relacional e comunicativo.

A oficina “Dança, Corpo e Educação” aconteceu como parte do curso “Com Bullying não se Brinca”, no mês de julho de 2016, durante uma Semana de Educação de uma cidade da região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, Brasil. O curso, por sua vez, contemplou, também, outras oficinas, tendo sido organizado pelo grupo de pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente” (Fesex) do Departamento de Educação (DED), da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Este curso teve como participantes as pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação.

A oficina “Dança, Corpo e Educação” desenvolveu-se a partir de dinâmicas organizadas em quatro momentos. Inicialmente, fez-se um convite ao despertar possível do corpo, provocando a consciência e o autoconhecimento, os quais foram o ponto de partida da oficina. Em seguida, realizou-se uma roda rítmica de emoções, para conhecer os próprios medos e a relação das e dos participantes com a temática do *bullying*. A continuidade ocorreu com jogos corporais que procuraram integrar as experiências vividas durante a oficina e provocar reflexões que inspiraram novos movimentos. Finalmente, para abordar as experiências e as transformações ocorridas, aconteceu uma roda de conversa, a qual foi gravada e serviu de base para os relatos descritos neste trabalho.

***Bullying* que aprisiona corpos e dança que os liberta**

As muitas formas de assédios e violências presentes na sociedade chegam também à escola, visto que essa se constitui uma das instituições que caracterizam a sociedade moderna. E o espaço de aprendizagem acaba por ser um lugar onde aumenta o número de casos de violência sistemática ou *bullying*. Os corpos, cerceados de liberdade, presos em carteiras, em salas de aula, proibidos de se expressarem por um espaço opressor, são reprimidos, também de relacionarem-se um com o outro, havendo cada vez casos

mais frequentes de insultos, comentários pejorativos, discriminação, preconceito e até ataques físicos. Transforma-se um corpo cheio de possibilidades em um corpo controlado, proibido e apontado, encontrando reforço nos ambientes e nas pessoas que compõem a escola.

Mas como identificar corpos cerceados e violentados? E, mais, como contribuir para a libertação dessas amarras? Para começar, ouvindo-os, lendo-os, conhecendo-os e, daí, possibilitando-lhes movimentos de conscientização, o que pode ser feito também pelas próprias pessoas envolvidas com a educação, por meio da dança. Não pelo dançar técnico e instrucional, constituído de movimentos repetitivos que exauram corpos que se encontram sendo disciplinados. Mas por uma experiência em dança que considera peculiaridades e possibilita ao corpo expressar-se em sua individualidade, conhecendo suas potencialidades, tanto emocionais, quanto psicológicas e físicas, como propõe Vianna (2005), pois “a vida é a síntese do corpo e o corpo é a síntese da vida” (p. 103).

A expressão corporal reflete aquilo que o ser humano carrega internamente. Usando a dança como uma forma de expressão da linguagem, esse corpo também pode ser lido, pois consegue escrever em movimentos aquilo que as suas palavras ainda não conseguiram expressar. Nanni (2002), relacionando a dança aos processos educativos, entende que

a Dança trabalha com formas e movimentos que, ao desenvolverem no espaço as mensagens concebidas, são projetados exteriormente pelo[a] educando[a], permitindo ao[à] mesmo[a] vaziar suas emoções, anseios, suas expectativas. O[a] educador[a], ao ler estas mensagens, poderá trabalhar as possibilidades e todo o potencial do[a] educando[a] de forma mais efetiva (p. 147).

Os corpos de pessoas que acumulam repressões no ambiente escolar têm a possibilidade de utilizar o seu entusiasmo, criatividade e expressão minadas constantemente. O fazer falar quem sente, encontra na dança uma das possibilidades de exercer a sua criatividade, por meio dos jogos corporais diversos; o autoconhecimento interpela-se na alteridade, ou seja, no reconhecimento do/da outro/outra como um ser também possível; o conhecimento das possibilidades dançantes aumenta o entusiasmo de ser - estar no mundo e a expressão encontra, assim, formas mais libertas para ser vista. Proporcionam-se, então, caminhos para a transformação individual e coletiva, para a superação de barreiras impostas e criadas e para a experiência do ser - estar no mundo, conhecendo, relacionando e criando.

A comunicação e a expressão, tão importantes para a prática educativa e necessárias para o exercício da dança, são utilizadas aqui de acordo com o proposto por Laban (1978) que, ao descodificar o movimento humano pela dança, apresenta-nos a necessidade de o/a ser dançante estar sempre atento/atenta. A atenção ao que acontece ao redor, ao que toca, ao que deseja e ao que pretende comunicar e

expressar, movimenta-se utilizando o recolher e espalhar para criar-se um campo de contato intenso entre quem assiste e quem dança, no qual novas informações são criadas, a cada momento.

Dançar contribui para a expressão e entendimento da subjetividade, mas, ao mesmo tempo, no resgate dela e de sua relação com o contexto no qual se encontra. Ao assumir a consciência de si pela dança, a pessoa assume, também, a consciência do mundo que a cerca e conhece novas formas de intervir, de expressar-se e de compartilhar também com esse novo entendimento sobre o mundo. Estas novas formas de interação criam-se no entre-espço, pois a dança, abordada aqui, é um devir constante, um reerguer-se e desmoronar-se, no constante trânsito do corpo. A harmonia relacional necessária ao trinômio movimentar-dançar-educar, proposto por Mansur (2003), é uma das abordagens que foram utilizadas na oficina. Segundo o autor, os organismos podem desenvolver-se a partir do momento que são criadas possibilidades para o exprimir, para o movimentar, para o dançar, interpeladas pelas necessidades de comunicação, conexão, contato e experimentação.

Os/as estudantes entre si e professoras/professores e estudantes constituem-se nas relações de negociações constantes, no espaço que compartilham e no contexto que vivenciam juntas/juntos. Há, assim, um processo de construção e reconstrução constante (Fontana, 2001). Por isso, o/a educador/educadora precisa estar atento/atenta aos dizeres dos e das estudantes, o que pode ser feito também por meio da dança. Também com ela, as subjetividades e o entendimento de si podem ser fortalecidos e as violências, combatidas.

Nesse sentido, se os corpos falam por diversos meios, na dança eles encontram formas de dizer o que não cabe nas palavras, a dança possibilita aos corpos criar, falar, comunicar, expressar, ser, estar e viver. Na escola, a dança figura como uma das possibilidades de denunciar aquilo que não é dito, de incluir aqueles e aquelas que se encontram marginalizados/as nos processos educativos engessados. Além disso, promove o transdialogar com as várias formas de aprender que constituem o ambiente escolar. A dança oferece, então, caminhos para abordar as várias formas de preconceito existentes na escola, diminuindo-as; formas de dizer as violências e assédios sofridos durante a idade escolar, criando possibilidades de resolvê-las; propicia a ampliação dos olhares para as diferenças, sejam elas de etnia, raça, gênero, orientação sexual, classe, deficiências, belezas e/ou estéticas, entendendo-as como constituintes de uma sociedade e, portanto, fundamentais para a existência da escola.

As reações

As dinâmicas da oficina *“Dança, Corpo e Educação”* (Foto 1) foram repetidas com quatro grupos diferentes, compostos por pessoas que trabalham nas escolas

municipais de uma cidade do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, ao longo de dois dias, nos períodos da manhã e da tarde.



Foto 1. *Momento da oficina “Dança, Corpo e Educação”*

Com a concordância de todas as pessoas participantes, essas atividades foram filmadas e fotografadas, tendo a roda de conversa final para avaliação da oficina sido gravada em áudio. Depois de analisado e selecionado, esse material serviu de base para o relato de prática deste trabalho.

A partir da roda de conversa que encerrou a oficina, foram selecionadas algumas frases que expressam a reação das pessoas participantes, como: "Hoje eu senti o meu corpo"; "Hoje em dia, as pessoas não se tocam. Então, a dança é uma forma legal de trabalhar o toque". Sentir o próprio corpo é premissa para sentir o outro, os corpos com que se convive todos os dias, especialmente de modo tão próximo, como acontece na escola. Muitas vezes, as/os educadoras/educadores não conseguem compreender o que sentem os/as estudantes com os/as quais se relacionam, o que está oculto na fala, mas expresso em seus corpos, porque eles/elas próprios/próprias não se conhecem, não se sentem. Por isso, conforme aponta Strazzacappa (2001),

os[as] professores[as], ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus[suas] alunos[as], crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem, tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. E o mais importante, ao invés de simplesmente "memorizarem" passos coreográficos, estes[estas] professores[as] terminaram a oficina com um instrumental muito maior para realizarem as suas próprias criações. (p. 77).

Assumir a possibilidade de reconhecimento do próprio corpo acontece de modo crescente, na oficina, começando por um despertar corporal direcionado (Foto 2), em que as pessoas participantes, deitadas no chão, vão sendo levadas a, de olhos fechados, sentirem como se estivessem sendo envolvidas, interna e externamente, por uma

nuvem e como essa sensação se apresenta em cada parte do corpo. Quais são os apoios? O que dói? O que relaxa? O que está tenso? Essas e outras perguntas são direcionadas aos corpos para provocar diferenciadas percepções tanto sensoriais quanto emocionais.



Foto 2. *Acordar guiado*

Em seguida, circulando pelo espaço, elas e eles observam a sua forma de andar, as suas expressões e as dos/das colegas. Até que realizam um jogo de espelhos, em que um/uma precisa espelhar os movimentos do/da outro/outra. A atividade do espelho consegue trazer as noções de controle e de subjugação, bem como as relações de domínios de movimentos corporais. Tais noções e relações provocam o sair de si para pensar naquilo que propõe ao/à outro/outra.

Ao conhecimento do próprio corpo, segue-se a proposta da oficina de compreender como esses corpos interagem em grupo e como eles lidam com os próprios medos, frustrações, angústias e, então, acontece a roda rítmica. Nela, as pessoas participantes precisam fazer o mesmo movimento, enquanto andam em círculo, entendendo e experimentando ritmos corporais, planos e cadência de movimentos. Utilizam-se das capacidades de atenção e percepção ampliada, provocando um movimento de percepção de si e do/da outro/outra. A roda das emoções (Foto 3) faz seguir a oficina, é nela que um/uma participante vai para o centro da roda e precisa responder a questionamentos variados de quem está de fora, mediados peloicineiro ou oficineira.



Foto 3. *Roda das emoções*

É daí que decorrem expressões como: "Medo do que o outro vai pensar de você" e "Eles vão rir porque você vai se movimentar", porque é difícil falar de si e expressar-se, ainda mais quando essa expressão vem do movimento corporal, em um contexto como o da escola, em que "o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto" (Strazzacappa, 2001, p. 70). A escola contribui para limitar os corpos dos e das estudantes, colocando-os/as em carteiras enfileiradas, entre paredes, permitindo-lhes movimentar-se livremente apenas nos momentos de intervalo e nas aulas de Educação Física, que, curiosamente, são justamente as atividades que lhes são retiradas caso não se comportem como o esperado. E essa noção acabou incorporada pelos/pelas professores/professoras, limitados e limitadas, por sua vez, à mesa na frente da turma ou à sala dos/das professores/professoras.

À roda das emoções seguiu-se o pique-tubarão, em que um/uma participante exercia o papel de tubarão e tinha que pegar os/as participantes que estavam reunidos/as em um cardume, caso estes/estas não fizessem movimentos contrários aos do tubarão. Esta atividade contribui para um resgate energético e emocional, proporcionados por movimentos rápidos e reflexos bem atenciosos, a experimentação dos planos de movimento, das expressões corporais e das qualidades do movimento também se tornam presentes. Em seguida, divididas/divididos em quintetos, as/os educadoras/educadores eram guiadas/os a expressarem diferentes sentimentos em relação ao grupo (Foto 4), contando apenas com as linguagens possibilitadas pela expressão corporal.



Foto 4. *Expressão de sentimentos*

Para finalizar faz-se a dinâmica da loja das bonecas (Foto 5), em que o grupo, personificando diferentes bonecas, deverá alcançar um/uma participante, representando o/a dono/dona da loja, sem deixar que este/esta note sua movimentação pelo espaço.



Foto 5. *Dinâmica da loja de bonecas*

As qualidades de movimento como leveza, peso, direção, intenção e forma foram possibilitadas para a experimentação de todos e todas.

A descrição das atividades e algumas das reações dos/das participantes demonstraram a importância de a dança ser trabalhada com educadores e educadoras para que eles e elas, ao conhecerem o próprio corpo e aceitarem as suas possibilidades de expressão, consigam compreender a expressividade dos e das estudantes com os/as quais convivem. Mais importante que concluir a oficina foi, contudo, o caminho percorrido para que se chegassem ao objetivo proposto para a atividade, em consonância com o que propõe Vianna (2005),

mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido (p. 100).

Esse objetivo foi atingido, tendo em vista as frases do início da oficina, como "Eu achei superinteressante, mas tenho dificuldade para lidar com esse tipo de situação, porque eu me acho um pouco tímida", serem substituídas, ao final da oficina, por outras como "Eu não gostava de dança e passei a amar". Notamos diferenças nas relações interpessoais ao observamos relatos iniciais como "As pessoas não se cumprimentam mais, não se tocam, não se olham...", serem trocados por "Eu não imaginei que haveria uma interação tão boa entre o grupo".

Mesmo sabendo das diferenças existentes entre as práticas de *bullying*, enquanto violências sistemáticas que ocorrem entre as pessoas que ocupam determinados ambientes, e as opressões como o racismo, o machismo e a lgbtfobia, que são violências socialmente institucionalizadas e culturalmente revalidadas, ambas são manifestações de violência, em menor ou maior grau. Nesse sentido, ressaltamos a importância da manutenção do debate sobre os marcadores sociais que negociam as existências dos/das sujeitos/sujeitas em sociedade, trazido para as escolas ainda como temas transversais, discutindo as relações de gênero, as manifestações das sexualidades e das identidades/expressões de gênero, as questões relacionadas com a raça e etnia, crença, classe, padrões corporais e suas categorizações.

Percebemos, na oficina, a necessidade desses debates quando, ao ser pedido que as/os participantes trocassem abraços, ouvimos de uma participante "Que coisa gay ficar abraçando mulher". O interessante ao ouvir falas como essa é pensarmos em como até nossas manifestações de sentimentos já sofrem com os padrões fixados de relações de gênero e sexualidades. O abraço, algo tão universalmente entendido enquanto aproximação e entendimento, ao ser direcionado para alguém com expressão de gênero semelhante, revela a resistência imposta ao corpo para o contato com o/a outra. Confunde-se o gesto de abraçar com o desejo sexual, revalidam-se opressões com falas que expressam, muitas vezes, um discurso cristalizado.

Considerações finais

As imagens e os relatos durante a avaliação final da oficina, que aconteceu em formato de roda de conversa, demonstram como a atividade influenciou uma mudança na forma de sentir e se expressar dos e das participantes, o que constitui um ponto positivo deste relato de prática. De encontro a isso, um aspecto negativo foi o facto de a participação das pessoas que trabalham na Secretaria de Educação não ter sido voluntária, mas obrigatória, por fazer parte da Semana de Educação do município e, portanto, parte do calendário letivo das escolas. Além disso, esse evento acontece,

tradicionalmente, na semana anterior ao período de férias escolares. Por isso, as e os participantes chegaram à oficina resistentes quanto ao que encontrariam e demonstraram cansaço para a realização das dinâmicas. E, diante disso, a mudança de postura de alguns/algumas educadores/educadoras, da acomodação para a disposição em participar da oficina e tentar aprender como levar a dança para o cotidiano escolar, torna ainda mais eloquente a importância da oficina “Dança, Corpo e Educação” na formação docente.

A partir desses pontos, torna-se necessário procurar um aprimoramento da prática relatada, no sentido de que, das próximas vezes em que a oficina for oferecida, seja a participação voluntária, de tal modo que as pessoas que participarem estejam cientes do que irão vivenciar e escolham envolver-se, de facto, com as dinâmicas. Por mais que tenhamos enfrentado certa desmotivação de algumas das pessoas que participaram da oficina, foi-nos evidente o quanto a dança remexe os pensamentos, levanta as questões e provoca movimentações para a mudança e para a transformação do que estagna os corpos nos ambientes escolares.

Referências

- Fontana, R. A. C. (2001). Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*, 7(39),s.p.
- Laban, R. (1978). *Domínio do Movimento* (5ª ed.). São Paulo: Summus.
- Mansur, F. (2003). Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In S. Gomes (Org.). *Dança e educação em movimento* (pp. 209-215). São Paulo: Cortez.
- Nanni, D. (2002). História da construção do homem em seu corpo. In S. Gomes (Org.). *Dança Educação: Princípios, métodos e técnicas* (pp.141-175). Rio de Janeiro: Sprint.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, 21(53), 69-83. Acedido em: 15-4-2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>
- Vianna, K. (2005). *A dança* (6. Ed.). São Paulo: Summus.

Autores/as

Vinícius Lucas de Carvalho

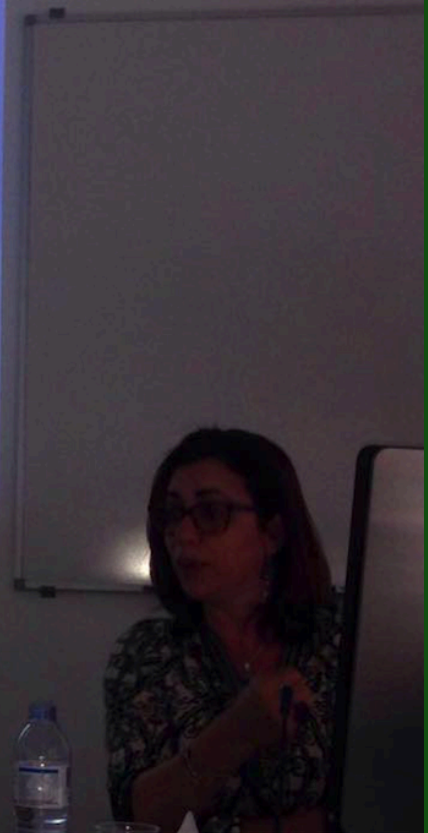
Mestre em Educação (Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas) pela Ufla (2017). Especializado em Gênero e Diversidade na Escola pela Ufla (2015). Graduado em Educação Física pela UFSJ (2010). Integrante do Observatório Nacional da Saúde Integral LGBT (NESP/UnB) e do Protagonismo LGTB de Minas Gerais (CELLOS-MG). Membro do Coletivo de Diversidade Sexual e de Gênero da UFSJ *Os Invertidos*. Professor-pesquisador do curso de Pedagogia EAD da Ufla, orientando trabalhos de conclusão de curso. Ministra palestras e interessa-se pelas temáticas que envolvam Educação, Educação Física,

Corpos, HIV/Aids, Gêneros, Sexualidades, Culturas, Danças e Ginásticas. E-mail: viniciuscarvalhopp@gmail.com

Jaciluz Dias

Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2017). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finon (2011). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2011). Bacharela em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2009). Servidora pública, atua como Assistente em Administração, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), desde 2014. Áreas de atuação: Educação e Formação Docente; Linguística Aplicada e Língua Portuguesas; Tecnologia Educacional; Comunicação. E-mail: jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br

Nesse cenário, homens e mulheres desenvolvem suas pesquisas.







5 “COM BULLYING NÃO SE BRINCA”: INFÂNCIAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO EM GÊNERO E SEXUALIDADES

Andrêsa Helena de Lima, & Maria de Fátima Ribeiro

Introdução

Atuando desde 1995 na formação contínua de educadoras/es nas temáticas de gênero e sexualidades, o Grupo de Pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da Formação Docente” (Fesex) focaliza as preocupações do corpo docente das séries iniciais da Educação Básica para as temáticas articuladas com outros saberes.

No Brasil foi sancionada a Lei 13.185 de 6 de fevereiro de 2016 criando o Programa de Combate à Intimidação Sistemática com obrigatoriedade das escolas em assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying), artigo 5º da referida Lei. Assim, o Fesex, planeou e viabilizou o curso “Com Bullying não se Brinca: Infâncias e Múltiplas Linguagens na Formação Docente”, com atividades que pudessem integrar os currículos, tais como, teatro, música, dança e literacia, potencializando formas de expressão onde se constroem relações afetivas/cognitivas, espaços de disputas, vivências e convivências.

As pesquisas do grupo, partindo das observações no dia a dia escolar, permitiram perceber as dificuldades das crianças em lidar com as diferentes formas de ser e se expressar, o que, possivelmente, é gerador de conflitos e violências. A proposta deste curso de formação para a equipe pedagógica dos anos iniciais da Educação Básica surge em decorrência do compromisso político e social que o Fesex, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG) assume, visando contribuir para este processo de formação docente.

Lima, A. H. de, & Ribeiro, M. de F. (2017). “Com bullying não se brinca”: Infâncias e múltiplas linguagens na formação docente com foco em gênero e sexualidades. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 53–63). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Fazer valer a legislação

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/Ufla), desde 1995 atua na formação contínua de educadoras e educadores, na extensão universitária, contemplando temas importantes inclusive pertinentes para as legislações atuais. Neste Departamento, o grupo de pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da Formação Docente” (Fesex), está atento à legislação brasileira para a pesquisa que possibilita (re)pensar com as educadoras e educadores novas possibilidades de atuação. Desde a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação reflete a luta contra os diversos tipos de preconceito, possíveis geradores de violências. No entanto, desde essa altura até à atualidade, aconteceram avanços e retrocessos nas políticas públicas nas temáticas em análise. Este ano, desde 6 de fevereiro de 2016, foi sancionada a Lei 13.185 criando o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática”, com obrigatoriedade das escolas assegurarem medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistêmica (*Bullying*) (Artigo 5º, Lei 13.185).

O que é o *Bullying*? É pergunta frequente entre educadoras e educadores, que relatam situações de violências nas escolas. Elas e eles apresentam muitas dúvidas em relação à atuação diferenciada para o combate a essa violência que é comum nos espaços escolares. A legislação pode ajudar a entender o que é a violência, pois explica que:

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo o ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Lei nº 13.185, 6 fev.2016).

Esta Lei também trata, em um parágrafo único, da intimidação sistemática que acontece nos espaços virtuais muito frequentados pelas crianças e jovens, estabelecendo que:

Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar à violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Lei nº 13.185, 6 fev. 2016).

O Grupo de Pesquisa Fesex, ciente da sua responsabilidade social, foca olhares para as preocupações e dificuldades do corpo docente nas séries iniciais da Educação Básica e Educação Infantil e entende que a conquista de uma legislação específica sobre o tema, por si só, não garante a efetivação da intenção de uma educação inclusiva, exigindo ações que de facto façam a lei acontecer. A realização de um curso de

formação de educadores e educadoras da rede pública, focado na temática do *bullying*, abordando o gênero, sexualidades e outros temas, possibilita a educadoras e educadores (re)pensarem as suas práticas e aponta para a concretização de conquistas que precisam ser realizadas. Destacamos que a atuação comprometida de professores e professoras para a discussão das diversidades no nosso país exige formação contínua para os/as capacitar para enfrentarem questões complexas e ainda silenciadas nos espaços escolares. Por isso, um curso para a discussão do *bullying* é pertinente porque:

A escolha dos temas específicos a serem trabalhados – gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, bem como a decisão do seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e que é necessária a formação de profissionais de educação preparados para lidar com esta complexidade e com novas formas de confronto (Brasil, 2009, p. 262).

Esta formação diferencial em direitos humanos para atuação na escola é relevante porque nos encoraja a cobrar a efetivação da legislação nos nossos espaços de trabalho, como nos alerta Patrícia Santana (2010):

Mobilizar-se para o cumprimento desses direitos é outra ação necessária. Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com as suas crianças. É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove a sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a transformar-se em desigualdade. (p. 32)

Muitas crianças brasileiras ainda são educadas sem a possibilidade de discutir as diferenças, com uma atuação silenciosa de professoras e professores que as fragiliza, tornando-as vulneráveis no processo de relações e contatos entre culturas. Atividades simples, como uma roda, uma dança, contar histórias ou um desenho, dentre tantas outras, podem desinibir e promover a aproximação, o contato e o encontro interpessoal. Patrícia Santana (2006) fala da importância do afeto na aprendizagem:

Faz-se necessário que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. (pp. 40-41)

Ao sentirem-se acolhidas as crianças ficam à vontade para expressarem as suas opiniões, dividirem as suas alegrias e medos e em falarem o que veem e vivenciam, mas que não tiveram chance de relatar antes. Percebemos que as crianças não trazem o preconceito, ele é colocado nas suas vidas a partir das atitudes de pessoas próximas (pais, mães, familiares e/ou responsáveis) e, talvez, da falta de formação de profissionais da educação para a problematização das diferenças.

Estratégias para borbulhar enfrentamentos

O Grupo de Pesquisa Fesex focou-se nas múltiplas linguagens que perpassam o desafio para elaboração de atividades que entrelaçam os currículos das escolas tais como o teatro, a música, a dança e a literacia, potencializando, assim, essas formas de expressão do ser humano. Marlucy Paraíso (2014) incita-nos ao questionamento sobre um novo tempo:

Este nosso tempo vive de mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar (p. 28).

Questionamos como educadoras e educadores atentas/os às possibilidades de construir novas estratégias de atuação antes silenciadas, pois não se tornava explícito o entendimento de que havia preconceito na escola, paulatinamente foram acontecendo mudanças. Essas estratégias, devem ser (re)pensadas a partir de discussões em espaços privilegiados de formação, com o olhar voltado para as mudanças de que fala Marlucy Paraíso. O Grupo de Pesquisa Fesex constrói coletivamente e propõe o curso “Com Bullying Não se Brinca”: Infâncias e Múltiplas Linguagens na Formação Docente”, considerando os desafios apontados na fala da pesquisadora:

[...] nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Juntamo-nos, em nossas investigações a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território de pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências (Paraíso, 2014, p. 29).

Ponderamos, com Kabengele Munanga (2005), sobre a pertinência da formação contínua de toda a equipe pedagógica:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultante colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (Munanga, 2005, p. 15)

Sendo assim, o grupo de pesquisa Fesex instigou o olhar das professoras e professores para a prevenção e intervenção em situações de expressão de violências e intimidações com o curso “‘Com Bullying Não se Brinca’: Infâncias e Múltiplas Linguagens na Formação Docente”.

O curso “ ‘Com Bullying Não se Brinca’: Infâncias e Múltiplas Linguagens na Formação Docente”

O referido curso aconteceu em dois momentos diferentes. Primeiramente em três sábados consecutivos na cidade de Lavras/MG, na Universidade Federal de Lavras (Ufla) (Foto 1).



Foto 1. Folder do curso

Participaram neste primeiro momento educadoras e educadores das redes municipal e estadual das cidades integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil¹. Num segundo momento, atendendo à proposta da Secretaria de Educação da Cidade de Barroso/MG para formação de educadoras e educadores da rede municipal, o curso foi realizado na Semana de Educação do Município, entre 11 e 15 de julho de 2016.

A abertura do curso em Lavras/MG aconteceu com a mesa de discussão na temática “Primeiras Aproximações às Múltiplas Linguagens: Intimidação Sistemática - Bullying”, onde a professora do Departamento de Educação da Ufla e coordenadora do referido curso, Cláudia Ribeiro, discorreu sobre a importância e pertinência do tema, como também o fez o professor Vanderlei Barbosa do DED/Ufla. A jornalista Fátima Ribeiro, apresentou vários artefactos culturais disponíveis para pesquisas e ampliação do tema. No município de Barroso/MG, a abertura do curso foi feita com a professora

¹ O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil é um espaço suprapartidário articulado por diversas instituições comprometidas com a Educação Infantil. Desde 1999 luta pelos direitos das crianças na região sul de Minas Gerais, sob a coordenação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras/MG

Cláudia Ribeiro, o mestrando em educação do DED/Ufla, Ailton Dias e a jornalista Fátima Ribeiro (Fotos 2 e 3).



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 2 e 3. Abertura Lavras/MG

Com Patrícia Santana (2006) refletimos sobre a importância da riqueza de oferta de materiais e problematizações intencionalmente construídas para as oficinas:

[...] é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permitam às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (p. 35)

Nas vivências das oficinas houve muitas discussões e (re)pensares de saberes e fazeres, como se expõe em seguida.

Oficinas: espaços de questionamento e compartilhamento

A metodologia do curso foi fundamentada num processo educativo participativo. Por meio de oficinas pedagógicas que, de acordo com o trabalho metodológico proposto por Figueirêdo, Nascimento, Silva e Souza (2006),

...busca refletir a realidade, e suas inter-relações com os níveis individual, grupal e coletivo. Assim, utiliza-se músicas, poesias, relatos de vida, desenhos, dramatizações, gravuras, contos, cartazes, fotografias, que falem da vida quotidiana das crianças e adolescentes, que facilitem a aprendizagem, a troca de saberes e que articule conteúdo, embasamento teórico e metodológico (p.4).

Assim, em seguida apresentamos as propostas de cada oficina:

Oficina Letramento: Entre o Arco Íris da Leitura, da Literatura Infantil e da Educação. Refletir acerca dos novos estudos do letramento (literacia) e dos seus desdobramentos é fundamental para o enriquecimento das nossas práticas didáticas, o

que exige pensar na inserção da criança como um processo contínuo de apropriação da linguagem e de produção do conhecimento. Neste encontro entre infâncias, linguagens, narrativas e imagens, criam-se possibilidades para que a criança faça a sua própria leitura do mundo, levando em consideração as suas vivências e experiências quotidianas enquanto sujeito implicado nesse processo de descobrir-se e perceber o outro, abarcando as diferenças, as minorias e o respeito pelo próximo. Por meio da leitura, da criação e da construção de sentidos do seu contexto e do mundo, a criança passa a compreender o universo ao seu redor e a desenvolver de maneira significativa, subsidiada pelos mais diversos textos culturais como contos, poesias, fábulas, histórias em quadrinhos, vídeos, filmes, dentre outros, a capacidade de expandir e (re) significar o conhecimento por meio das sensações, fantasias, dos sonhos, das brincadeiras e da imaginação, caminhando constantemente entre ressignificações e possibilidades. Esta oficina, ministrada por Daniele Ribeiro, Silmara Santos, Lucas Lima e Tânia Gonçalves, está ilustrada nas fotos 4, 5 e 6.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 4, 5 e 6. Oficina Letramento

Oficina Arte, Música e Educação. Esta oficina visa mergulhar em algumas produções do capital cultural da humanidade para instigar a crítica sobre o que somos, o que nos tornamos, as implicações políticas e culturais das nossas produções de conhecimento. O que pretendemos é potencializar a arte de incomodar, incitar, sentir, desafiar, agir, refletir sobre as naturalizações, as normatizações, os delírios classificatórios dos paradigmas tradicionais: saberes, poderes e verdades que inundam vidas! Esta formação, ministrada por Cláudia Ribeiro, Lays Nogueira Perpétuo e Andrêsa Helena de Lima (Fotos 7, 8 e 9).



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 7, 8 e 9. Oficina Arte Música e Educação

Oficina Monstros e Monstruosidades: Reinterpretando o Bullying na Ótica Cênica. Esta oficina visou promover um desnudar sobre as artes cênicas e suas relações com as diferenças, convidando a um mergulho no mar das estratégias existentes nas atividades teatrais, seus jogos e demais vertentes. O intuito é provocar um processo de subjetivação, o qual contribua para a construção de um autoconhecimento, fazendo com que pessoas que (con)vivem no ambiente escolar possam resistir e enfrentar situações de intimidação. Esta formação, ministrada por Gislane Ferreira e Ailton Dias de Melo, está ilustrada nas fotos 10, 11 e 12.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 10, 11 e 12. *Oficina Monstros e Monstruosidades*

Oficina Dança, Corpo e Educação. Tem como objetivo compreender o corpo enquanto uma possibilidade poética, artística, expressiva e comunicativa que perpassa os despertares para conscientização do movimento, para a linguagem não verbal e a percepção do ritmo. Nesta formação oferece-se, então, um convite para o desabrochar do corpo nos processos de ensino e aprendizagem da dança, entendendo-os enquanto únicos, diferentes, relacionais e comunicativos. A oficina, ministrada por Vinicius de Carvalho e Jaciluz Dias, está ilustrada nas fotos 13, 14 e 15.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 13, 14 e 15. *Oficina Dança, Corpo e Educação*

Oficina Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Esta formação faz uma introdução aos estudos sobre o lúdico e os brincarés nas infâncias, a relação das brincadeiras com o desenvolvimento integral da criança, o espaço da Educação Infantil como um espaço brincante, as possibilidades dos brincarés no Ensino Fundamental como estratégia de prevenção e combate ao “bullying”, e a brincadeira como fonte de expressão e de

múltiplas possibilidades. Esta oficina, ministrada por Kátia Martins, Juliana Guimarães e Priscila Bernardes, está ilustrada nas fotos 16, 17 e 18.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 16, 17 e 18. *Oficina Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*

Oficina Corporeidade, identidade e diferença. O corpo na infância como objeto de investigação é problematizado nesta formação, a fim de compreender as relações de poder que nele estão inscritas. Também são analisadas as estratégias e práticas disciplinares de vigilância, controle e normalização dos corpos nas instituições educativas, e as geografias dos corpos e a produção simbólica e discursiva das identidades e diferenças no contexto das relações sociais. São ainda trabalhados os aspectos psicossociais envolvidos na percepção do corpo na infância e a produção de subjetividades no contexto escolar. Esta oficina, ministrada por Leandro Veloso, Fábio Reis e Viviane Gonçalves Silva, está ilustrada nas fotos 10, 20 e 21.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 19, 20 e 21. *Oficina Corporeidade, Identidade e Diferença*

Oficina Violências, Cinema e Educação. O fenômeno das violências contra as crianças sempre existiu na história da humanidade e precisa ser analisado e problematizado na formação com vista a lançar múltiplos olhares para tal temática. Utilizamos a linguagem cinematográfica, verificando uma infinidade de práticas de violação de direitos da criança, tendo em vista que as concepções de violências contra as crianças são construídas por discursos em determinado período histórico. As violências são consideradas atualmente um grave problema de saúde pública e de desrespeito pelos direitos humanos e engloba diversas formas de agressão, verbal, física e violências sexuais. Esta formação, ministrada por Alessandro Garcia Paulino e Lívia Monique de Castro Faria, está ilustrada nas fotos 22 e 23.



Fotos de Fátima Ribeiro

Fotos 22 e 23. Oficina Violências, Cinema e Educação

Considerações finais

Percebeu-se, ao longo do curso, as inquietações, como também as incertezas das professoras e professores em compreender e trabalhar com as diferenças no cotidiano escolar e a temática da intimidação sistemática (*Bullying*). A metodologia de formação no formato de oficina possibilitou vislumbrar discussões acerca das múltiplas linguagens nas infâncias, e demais temas correlatos a serem abordados ao longo do curso, e contribuiu para a apropriação teórica e problematização dos discursos.

Considerando a complexidade dos objetivos do curso e as questões trazidas durante a sua realização, tais como as discussões de gênero, sexualidades, violências sexuais, homofobia, raça e etnia, dentre outras questões que perpassam a temática do *bullying*, pudemos incitar as e os participantes a repensarem práticas docentes a partir das suas significações.

Referências

- Brasil. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) et al. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC, SPM. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015510.pdf>>
- Brasil (2016). *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)*. Lei 13.185, 6 fev 2016. Brasília: DF.
- Figueiredo, M. do A. C. de, Nascimento, E. de S., Silva, J. R. Da, & Souza, V. de (2006). Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Cidadã*, 2, 1-12. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidada/article/view/1349/1022>>

- Munanga, K. (2005). Apresentação. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (2ª edição revisada, pp. 15-20). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>
- Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo. Trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D. E. Meyer, & Paraíso, M. A. (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 25-47). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Santana, P. M. de S. (2010) Educação Infantil. In Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) et al. (Org.), *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (pp. 27-49). Brasília: SECAD. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_milo.pdf

Autores/as

Andréa Helena de Lima

Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Especialista e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Integrante do Fesex. Email: andresahelenalima@gmail.com

Maria de Fátima Ribeiro

Jornalista. Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Integrante do Fesex.

SECÇÃO 2



SEXUALIDADES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM
SEXUALIDADE NA ESCOLA





1 EMERGINDO POSSIBILIDADES: DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES IDEALIZADOS DE GÊNERO A PARTIR DA IMAGEM DE PRÍNCIPES E PRINCESAS

Priscila Natalícia Bernardo, & Kátia Batista Martins

Introdução

Este estudo é o registo de um projeto realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/Pedagogia - “Gênero e Sexualidade” em uma escola pública municipal de Lavras, Minas Gerais/Brasil, com a pretensão de fazer emergir novas possibilidades para a desconstrução de padrões idealizados de gênero. Nesse sentido, entrelaçamos as ações com o aporte teórico dos estudos de gênero na perspectiva pós-crítica. Aprofundamos os estudos em autores e autoras como Michel Foucault, Constantina Xavier Filha, bem como o conceito de (im) possibilidades de Jorge Larrosa.

Propusemo-nos a analisar as falas das crianças e instigar a desconstrução de conceitos arraigados em discursos e comportamentos quotidianos, a partir dos estudos pós-estruturalistas. Falar dessa temática cria oportunidades para (des)construções importantes de padrões idealizados que transitam pelos discursos, e que socialmente ditam ações e padronizam formas de ser menino e menina. Foram realizadas seis oficinas com crianças, na qual os materiais utilizados desencadearam falas que foram registadas por meio de observações, registo em caderno de bordo, fotografias e desenhos. Inserimos intencionalmente a discussão de gênero e a possibilidade de instigar a desconstrução de padrões idealizados de gênero. Assim, destaca-se a importância do trabalho com as temáticas para as sexualidades e relações de gênero desde a educação infantil, tendo em vista que as (des) construções de conceitos, normas e discursos ocorrem de forma processual e interconecta-se com as pequenas

Bernardo, P.N., & Kátia Batista Martins, K.B. (2017). Emergindo possibilidades: Desconstrução de padrões idealizados de gênero a partir da imagem de príncipes e princesas. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade (pp. 67–76). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

revoluções diárias – conceito importante na teoria foucaultiana e que será discutido na produção deste artigo.

Chamando para a conversa

Esse texto analisa a relação entre os discursos e as transgressões que podem surgir como possibilidade de novos olhares para figuras tão marcadas e enquadradas em determinado padrão, enquanto príncipes e princesas. Em meio a tantas questões, juntamente com a equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID Pedagogia – Gênero e Sexualidade, foi desenvolvido um projeto com oficinas pedagógicas em uma escola pública municipal de Lavras/MG, em duas turmas de primeiro ano e uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. Cada turma com uma média de 25 crianças, teve como proposta estimular novas formas de se pensar as relações de gênero.

Possibilitar as falas desses sujeitos cria oportunidades para (des) construções importantes de padrões idealizados que são fundamentados pelo discurso e incorporados socialmente pelo seu poder, ditando ações e padronizando formas de ser menino e de ser menina. Ao compreendermos esse poder do discurso, percebemos a sua forte presença no processo de construção de cada pessoa como ser social e, desta forma, torna-se claro o porquê da escolha de conversas e problematizações como principal caminho para articular (des) construções e (re) significações para ações ditas “para meninos” e “para meninas”. Nessa esteira, aponto a necessidade de entremear tais discussões na cultura e nos ambientes de convívio das crianças, tornando-as parte desse processo. Será possível identificar neste estudo problematizações, relatos surpreendentes e a certeza de que as crianças estão abertas às novas possibilidades, novas formas de pensar e de construir uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças, ampliando as fronteiras do conhecimento. A imersão nesta experiência fez transbordar o sentimento de que é necessário haver criatividade para que num trabalho não sobressaia o disciplinamento de corpos e pensamentos.

Deste modo, é importante ressaltar que as oficinas¹ tendem a romper com paradigmas e valores reproduzidos na escola, que pode ser muitas vezes um ambiente controlador de discursos. Portanto, a escolha desse método de interação com meninos e meninas foi intencional, por causa dessa característica de envolvimento e trocas entre todas as pessoas envolvidas.

¹ Vera Candau (1999), compreende a oficina como um espaço coletivo no qual acontece desconstrução e (re) construção de saberes no compartilhar e na socialização de experiências e conhecimentos, estimulando a reflexão sobre o que as pessoas envolvidas fazem – jogam e brincam – em seu dia a dia.

O referencial teórico em tela

As palavras com que nomeamos o que somos o que fazemos o que pensamos o que percebemos ou o que sentimos são mais do que palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras (Larrosa, 2002, p.21).

Trabalhar com as temáticas de gênero implica navegar por uma relação de saber, poder e verdade que historicamente constituem os sujeitos. Requer a compreensão de que não nascemos prontos/as, e que nos constituímos em decorrência do contexto histórico no qual estamos imersos. No meio de tantas formas de se construir, foram surgindo perguntas: O que é normal para meninos e meninas? Quais são as atitudes que cabem nas fronteiras dessa normalidade?

Joan Scott (1991) explica que o gênero é “uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (p.4). Ampliando essa compreensão de gênero à sua relação com os contextos vividos pelos indivíduos e suas complexidades, Dagmar Meyer (1993) menciona que:

Todas as formas de construção social e cultural implicadas nos processos que diferenciam homens e mulheres, incluindo aquelas construções que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos femininos e masculinos. O conceito de gênero passa a focalizar exatamente o caráter construído dessas distinções-biológicas, comportamentais ou psíquica-percebidas entre homens e mulheres (p.7).

Nesse borbulhar, surge um conceito intrinsecamente relacionado com as questões de como agir ou não agir em sociedade, que é o conceito de normalidade. Segundo Edgardo Castro (2009) o pesquisador Michel Foucault explica que:

[...] a normalização descreve o funcionamento e a finalidade do poder. A realização de tal objetivo, no entanto, ainda que tenha alcançado uma extensão notável, nem por isso é hegemônica; deve enfrentar-se com os movimentos de luta e questionamento (Castro, 2009, p.9).

Podemos entender os discursos de normalizações também como uma construção histórico-cultural, que se relaciona diretamente na forma como percebemos o mundo e como lidamos com o outro na sua diferença. Esse normal situa-se no centro da sociedade hegemônica, heterossexual e masculina, colocando os diferentes de si como desviantes, anormais, logo, esses são deixados às margens da sociedade.

As possibilidades de (re) pensar o eu e o outro, ou um novo eu e um novo outro, foi o que apresentamos às crianças, durante as oficinas do PIBID Pedagogia – Gênero e Sexualidade, ao apresentar as diversas maneiras de serem príncipes e de serem princesas, em momentos históricos e contextos sociais diferentes. O objetivo era que as

crianças compreendessem à sua maneira, que “o outro é a condição de possibilidade, a condição de que o meu mundo seja possível, na mesma medida em que o dele também o é. O outro é a manifestação da multiplicidade, das múltiplas atualizações das inúmeras virtualidades” (Gallo, 2012, p.16).

Mergulhar nessas (im) possibilidades foi um exercício desafiador para juntos/as (re) pensarmos maneiras de não impor novos discursos, mas aprender a ofertá-los como ferramentas para que cada um/uma possa por meio da subjetivação das experiências, ter condições para produzir as suas próprias falas. Ao adentrarmos no campo das (im) possibilidades¹, (re) pensamos novas práticas. Kátia Martins (2015), nesse sentido diz que “[...] é necessário sair da mesmice e reinventar-se nas brincadeiras, reinventar os discursos sobre gênero e sexualidade. Sair do enquadramento e pensar fora da caixa. Tudo isso pode vir a ser possível se pensarmos e permitimos a transitoriedade [...]” (p.144). Ou seja, as (im) possibilidades estão intrinsecamente relacionadas com o conhecimento que perpassa pela experiência, pelo experimento de si.

A fala da criança remete a sua concepção e compreensão de si, do outro e do mundo que a cerca. O que parece óbvio para o adulto, toma outros caminhos e vieses na concepção das crianças. Elas produzem cultura a partir dos referenciais que dispõe e de sua capacidade metamórfica sobre esses. São portadoras de uma verdade que precisamos dispor-nos a ouvir (Martins, 2015, p.139).

O desafio de ouvir as falas das crianças ilustra este campo de (im) possibilidades, pois não é possível prever as (re) ações que elas irão ter diante daquilo que lhes é apresentado.

Os caminhos percorridos

As oficinas em lócus foram realizadas semanalmente em duas turmas de primeiro ano e uma turma de terceiro ano, durante três meses. Para a realização destas foram utilizados aparatos culturais da literatura infantil, sendo eles: *O Príncipe Cinderelo*, *Chapeuzinho amarelo*, *Chapeuzinho Vermelho em uma aventura borbulhante*, e o vídeo *A Princesa Pantaneira*. Na perspectiva dos estudos culturais e pós-estruturalistas, os aparatos culturais são formas discursivas e expressivas de veicular informações sobre si, sobre o outro e sobre o contexto em que foram produzidos.

¹ O autor Jorge Larrosa traz o conceito de (im) possibilidades no texto intitulado “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. O referido conceito trata as (im) possibilidades como aquilo que ainda não aconteceu, aquilo que não pode ser previsto. “E a afirmação do impossível tem também algo de milagre, visto que o que afirma é que se deve esperar o inesperado e que se deve receber o infinitamente improvável” LARROSA (1998).

Essas obras serviram como ponto de partida para a nossa aventura de (des)construir padrões idealizados e (re)descobrir nas interações, discussões e construções coletivas, novas possibilidades de ser menino ou menina. De acordo com a pesquisadora Constantina Xavier Filha (2009), os aparatos culturais contemplam revistas, livros, mídia, cinema, brinquedos, e, “produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos” (p.72).

Nesses caminharres metodológicos, dispusemos de data show, papel, giz de cera, canetinhas, imagens, livros, espaços externos à sala como a biblioteca e o gramado da escola. Tais ambientes serviram para articularmos conversas, problematizações e (re) construções importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Tecendo gênero em oficinas: adentrando no campo das (im) possibilidades

Inicialmente, propusemos um divertido confronto de histórias, utilizando as seguintes obras: Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm), Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque) e Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante (Lynn Roberts). Dando continuidade ao trabalho, apresentamos como cenário as histórias Cinderela (Charles Perrault) e O Príncipe Ciderelo (Babete Cole).

Queríamos com isso mostrar que uma mesma história pode ser (re) inventada, transformada de acordo com o tempo, espaço e meio em que se vive. Já nesse primeiro contato, percebemos que os padrões idealizados de gênero estão muito presentes nos discursos. A seguinte frase representa bem essa afirmação: “A chapeuzinho era medrosa porque era menina, e menina tem medo de tudo!” (fala da Criança L) ¹.

Durante as oficinas, as crianças expressaram-se livremente, e a partir das suas próprias percepções, diversos padrões idealizados foram aos poucos sendo desconstruídos, como por exemplo: “Olha só! Essa princesa veste roupa diferente!” (Criança R.), e ainda: “Eu gostei da história do Príncipe Ciderelo porque a princesa que pede o príncipe em casamento!” (fala da criança A).

Tais falas foram discutidas pelas próprias crianças, que apresentaram os seus argumentos de defesa ou mostraram as suas contrariedades perante os discursos dos/as amigos/as. Desconstruir a fala de que as meninas devem apresentar o comportamento de uma princesa e os meninos de príncipes, não contempla todo o nosso objetivo, optamos por mostrar novas formas de ser príncipes e princesas, transitando pela imparcialidade de regras e limitações de ações de acordo com o sexo biológico.

¹ Para garantir a anonimato da identidade das crianças, seus nomes serão resguardados e substituídos pela letra inicial do mesmo.

As crianças ainda assistiram à animação “A Princesa Pantaneira”¹, E se espantam: “Mas ela é princesa e anda de cavalo?” (V.), “Ela é muito diferente das outras princesas, tem o cabelo igual ao meu!”(S.), “Então a gente pode ser princesa mesmo vestida de calça e enfrentando os bichos sozinha?”(C.).

Percebemos as possibilidades destas estratégias para ampliar as falas das crianças. O que antes era motivo de total estranhamento foi recebido com entusiasmo. E, aos poucos, a visão da princesa indefesa e do príncipe que salvador vai dando espaço para que príncipes e princesas tenham as mesmas capacidades e limitações. A construção coletiva perpassou por trocas, discussões e aceitação da opinião do/a outro/a. Assim, surgem os contos criados pelas crianças, descritos no quadro 1 e 2.

O quadro 1 mostra uma história criada pelo 1º ano A, em que uma princesa, com uma vida como a de todas as adolescentes, conhece e casa com um rapaz que não era da nobreza, era “baixo” e, por isso, tomou um comprimido para crescer, e, como casal, arranjaram um emprego comum.

Quadro 1. História criada pelo 1º ano A

O PRÍNCIPE E A PRINCESA VIAJANTES EM UMA AVENTURA MUITO LOUCA

Era uma vez uma princesa que se chamava Érika. Ela usava vestido e morava em uma casa no Japão. Érika gostava de passear no campo, onde tinha muitas borboletas e também gostava de brincar com os bichos que viviam por lá.

A princesa sempre ia de carona para o campo com alguém de moto. Um dia ela pegou carona com um rapaz que se chamava Eduardo. A princesa gostou do Eduardo e ele gostou dela. Então eles resolveram ir comer sanduíche.

No outro dia, eles marcaram um encontro às sete horas [da noite]. Se encontraram num show de rock. Eles pularam tanto que Eduardo caiu por cima da Érika e os dois se beijaram.

Como o Eduardo era muito baixinho, ele tomou um comprimido para crescer. E isso durava para sempre.

Os dois viajaram juntos para Nova York, esquiam nas montanhas e depois foram passear no deserto do Saara. Passaram as férias no Hawaí. Arrumaram um emprego de artistas e foram trabalhar nos shows do Gustavo Lima. Fim!

O quadro 2 mostra uma história criada pelo 1º ano B, em que um príncipe e uma princesa, como uma vida igual à das crianças da escola, iam para a escola pública de autocarro e foram para a universidade porque queriam trabalhar. O príncipe queria ser

¹ História criada por Constantina Xavier Filha juntamente com as ideias e falas de crianças em um projeto que realizou, no qual a personagem é uma valente princesa que vive no Pantanal, anda descalça, veste calça e usa camiseta, passeia com seu cavalo e enfrenta os animais perigosos. Saliento que a professora Xavier Filha adentrou o espaço da educação básica para problematizar questões de gênero e sexualidade com as crianças e, juntas não apenas desconstruíram discursos, como construíram outras possibilidades de ser, por meio da produção de material audiovisual e de histórias infantis. Ou seja, são aparatos culturais feitos por crianças, para crianças.

mecânico e a princesa professora. A princesa casou e teve um filho, enquanto o príncipe foi viver com a namorada.

Quadro 2. *História criada pelo 1º ano B*

OS DOIS IRMÃOS

Era uma vez um príncipe e uma princesa que eram irmãos e moravam em uma casa na cidade de Lavras. A princesa se chamava Pérola e o príncipe Pérolo. Os irmãos gostavam de brincar no jardim, jogar futebol, assistir DVD e comer pipoca. Todos os dias, pérola e Pérolo iam para a escola de van. Quando eles fizeram 18 anos, eles foram para a faculdade porque queriam trabalhar. Pérola queria ser professora e Pérolo queria ser mecânico. Pérola arrumou um namorado que se chamava Fernando, namorou quatro dias com ele e se casou. Pérolo namorou com uma moça chamada Larissa e foi morar com ela na Argentina. Nunca mais voltaram. Pérola agora é velhinha e anda de bengala. Mora em São Paulo, tem um filhinho chamado Felipe e é muito feliz por lá. Fim!

Mesmo reproduzindo imposições sociais como o casamento, muitas novas possibilidades emergiram neste trabalho, o que reafirma o desconstruir como algo processual que perpassa pelas subjetividades construídas no decorrer do tempo.

Nas entrelinhas das discussões geradoras e das histórias criadas, identificamos como o processo de internalizar novas possibilidades confronta com discursos socialmente delimitados. Assumir novas condutas fugindo da normatização de certo ou errado que há muito foram impostas e aceites, implica em transgredir na maioria das vezes a própria história. Subjetivar as experiências vividas, portanto, exige tempo e a continuidade de oportunidades para desconstruir as verdades que repousam nos diversos aparatos culturais.

Adentrando nesses novos discursos e observando ainda as raízes das imposições de como ser menino e menina, pedimos que cada criança apresentasse por meio de um desenho a parte da história que tinha sido elaborada por eles e elas que cada um/uma mais gostou.

Esse momento de expressão de opiniões é muito rico para esta observação, pois permite que por meio desse material empírico, eu reafirme as falas que registei no decorrer do período de atividades com essas três turmas. Apresentamos a seguir alguns exemplos (Figuras 1 a 4).



Figura 1. O casamento do príncipe e da princesa



Figura 2. Princesa salvando o príncipe



Figura 3. Princesa atrás da árvore

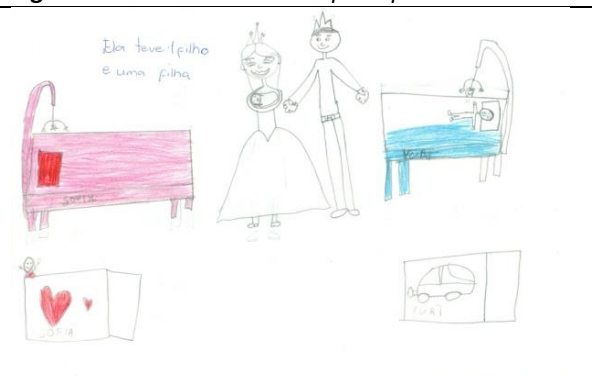


Figura 4. Princesa e príncipe com seu filho e sua filha

No caminhar das (im) possibilidades e das experiências

Este estudo permitiu que fizéssemos uma pequena demonstração de que é possível (re) inventar formas de serem meninos e meninas diferentes das que são socialmente impostas. As falas, desenhos e histórias foram registos de conversas e problematizações de momentos em que, intencionalmente buscamos permitir novos questionamentos para que a partir daí pudéssemos (re) construir possibilidades de compartilhar o conhecimento.

Muitos olhares foram transformados, não somente o das crianças, mas daqueles e daquelas que presenciaram a vivência de novas experiências e descobertas. Fizemos emergir juntos e juntas novas perspectivas para as crianças (re) pensarem sobre as delimitações sociais estabelecidas para meninos e meninas, e ampliamos as estratégias para um trabalho pedagógico que abre espaço para outras possibilidades de processos educativos, questionamentos, (re) configurações de discursos e uma prática que contemple o constante movimentar de ideias.

Retomo então a palavra experiência pensada na ótica da fala de Larrosa (2002), como aquilo que nos passa, que nos toca. Todo esse percurso e no decorrer dessa convivência com essas crianças, quanto conhecimento foi compartilhado, quantas falas

(des) construídas, e quantos outros discursos ainda permanecem enraizados no comportamento das crianças e claro, também em nós, adultos/as.

O que procuramos nesta troca, foi compartilhar novas possibilidades, mas reafirmando que nossas falas não são novas formas de se enquadrar as atitudes, mas ferramentas para se (re) pensar as ações que (re) produzimos e resistir frente às verdades absolutas que desaguam como normas para se viver em sociedade.

Se a experiência é algo que ao nos tocar nos transforma, desejamos que esse tempo tenha gerado subjetivações que façam explodir questionamentos e novas formas de ser em grupo.

Referências

- Candau, V. M. (1999). *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos: Educação em direitos humanos uma proposta de trabalho*. Rio de Janeiro: Novameria
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gallo, S. (2012). *Imagens do outro na filosofia: O desafio da diferença*. Campinas: Revista Dossiê, 14(1), 160-178.
- Larrosa, J. (1998). O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In J. Larrosa, & N. de Lara (Eds.), *Imagens do Outro* (pp. 165-178). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 19(2), 20-28 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. (30 de outubro, 2016)
- Martins, K. B. (2015). *A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincades, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de minas gerais*. Lavras: Ufla.
- Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação. Teoria política. In G. L Louro, J. F. Neckel, & S. Goellner (Eds.), *Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação* (pp.85-101). Petrópolis: Vozes.
- Scott, J. (1991). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. New York: Columbia University Press.
- Xavier Filha, C. (2009). Sexualidade(s) e Gênero(s) em artefatos culturais para a infância: Práticas discursivas e construção de identidades. In C. Xavier Filha (Eds.), *Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual* (pp.35-59). Campo Grande: UFMS.

Autores/as

Priscila Natália Bernardo

Atua na educação infantil da rede pública municipal de Lavras/MG. Integra o PIBID Pedagogia-gênero e sexualidade, da Universidade Federal de Lavras (Ufla), e também o grupo de pesquisa CNPq: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). E-mail: priscilapnbo@hotmail.com

Kátia Batista Martins

Orientadora. Professora no Departamento de Educação da Ufla. Coordenadora Adjunta do Pibid Pedagogia/Gênero e Sexualidade. Integra o grupo de pesquisa Fesex e o núcleo de estudos, pesquisa e extensão em infâncias e educação infantil – Nepi/DED/Ufla. E-mail: katiarmartins117@gmail.com







2 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E SEXUALIDADE: DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO HOLÍSTICO POTENCIADOR DA EDUCAÇÃO INTERPARES

Ana Margarida Gonçalves, & Teresa Vilaça

Introdução

O desenvolvimento de projetos de educação para a saúde e sexualidade implica necessariamente debate e participação por parte dos professores e professoras envolvidos, requer que os/as mesmos/as assumam uma postura colegial e que estabeleçam compromissos e consensos acerca dos princípios que os/as devem nortear. Esta lógica poderá implicar uma mudança significativa na cultura profissional docente, na medida em que cesura com rotinas e práticas, por vezes ainda enraizadas, de trabalho pautado pelo individualismo. Por outro lado, os/as docentes nem sempre se sentem preparados/as para esse desafio, recorrendo frequentemente à formação contínua e ao estabelecimento de parcerias que lhes permitam colmatar algumas das lacunas que vão emergindo durante o desenvolvimento desses projetos (Gonçalves & Morgado, 2012).

Foi nesta linha de pensamento que realizámos em 2008, na Universidade do Minho, um Curso de Formação sobre “Educação para a Saúde Sexual e Reprodutiva em Contexto Escolar”. Na esteira desse Curso idealizou-se um projeto de educação para a saúde e sexualidade ancorado na metodologia IVAM (Investigação – Visão – Ação e Mudança) (Vilaça, 2016), que foi desenvolvido numa escola da região norte do país, no ano letivo 2009/2010, e que visou desenvolver nos alunos e alunas a sua competência

Gonçalves, A. M., & Vilaça, T. (2017). *Educação para a saúde e sexualidade: desenvolvimento de um projeto holístico potenciador da educação interpares*. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 79 – 94). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

para agir reflexivamente, individual e/ou coletivamente, no sentido de promover a sua saúde sexual e/ou a da comunidade (Vilaça, Sequeira, & Jensen, 2011).

Com o estudo que damos conta nesta comunicação procurou refletir-se à posteriori sobre os dados recolhidos pela coordenadora deste projeto na escola, também autora deste trabalho, acerca das potencialidades da metodologia IVAM para promover o trabalho colaborativo entre docentes na planificação, implementação e avaliação do projeto e na eficácia do mesmo no desenvolvimento da competência para a ação dos/as alunos/as. Neste contexto, o estudo visa: i) caraterizar o tipo de trabalho desenvolvido pelos professores e professoras durante a planificação do projeto de educação para a saúde e sexualidade no curso de formação contínua de professores/as; ii) caraterizar as ações desenvolvidas pelos/as alunos/as na escola; iii) identificar os fatores facilitadores para o desenvolvimento do projeto na escola; iv) identificar os constrangimentos/barreiras para a sua implementação e a forma como foram ultrapassados.

Referencial teórico

A metodologia IVAM (investigação, visão, ação e mudança), foi desenvolvida por Jensen como uma ferramenta prática que pode ser usada nas escolas promotoras de saúde para estruturar as atividades que visam promover a saúde e/ou a sustentabilidade ambiental (Jensen, 1995, 1997) e facilitar a participação dos alunos e alunas em trabalhos de projeto baseados na resolução de problemas de saúde e sexualidade reais vividos por si próprios e/ou pela sua comunidade (Vilaça, 2016a).

A fase de “investigação” (I) sobre o tema/ problema, consiste numa investigação dos alunos e alunas, em pequenos grupos, orientada por questões colocadas pelo/a docente para investigarem e refletirem sobre: i) as razões por que o problema em estudo é importante para eles/as e por que é importante para os outros (consequências do problema); ii) a influência que têm os estilos de vida e/ou as condições de vida nesse problema de saúde (causas do problema); iii) as estratégias que podem ser utilizadas para eliminar as causas identificadas e, assim, resolver o problema (Vilaça, 2015). Na segunda fase – Visões – o/a docente deve encorajar os alunos e alunas a desenvolverem ideias, perceções e visões sobre o que desejam para a sua vida futura e a sociedade em que irão crescer, em relação ao problema em estudo (Simovska & Jensen, 2003; Vilaça & Jensen, 2016b). Na terceira fase, – Ação & Mudança, os/as docentes devem incentivar os/as alunos/as a usarem a sua criatividade para propor o maior número de ações possíveis relacionadas com a possibilidade de atingir algumas das visões que foram anteriormente desenvolvidas (Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2008; 2009; Vilaça, & Jensen, 2014).

De acordo com Vilaça (2016b), do ponto de vista pedagógico é muito importante que se tenha em consideração na discussão das ações que poderão vir a ser realizadas todas as sugestões dadas pelos alunos e alunas. As ações poderão ser desenvolvidas pelos próprios alunos e alunas ou por eles/as com a colaboração de adultos (professores/as, pais/mães e especialistas da comunidade local). Para cada ação proposta, deverão ser discutidos os seus potenciais resultados em relação às mudanças desejadas e as barreiras que podem surgir e impedir que a ação resulte nas mudanças de estilo de vida e/ou condições de vida desejadas (Vilaça, 2015, 2016b). No final desta fase, os alunos e alunas deverão decidir qual será a primeira ação a realizar e fazer a sua planificação, incluindo a forma como vai ser avaliada em relação às mudanças desejadas (Vilaça, & Jensen, 2014). A objetivo da metodologia IVAM é desenvolver a competência para a ação dos alunos e alunas, o que significa desenvolver a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas nos seus estilos de vida e/ou as condições de vida, que levam à promoção da saúde, sexualidade, igualdade de género e/ou da sustentabilidade ambiental (Vilaça & Jensen, 2014; Vilaça, 2017).

Existem vários estudos que têm mostrado a eficácia da implementação desta metodologia na educação para a saúde (ex., Jensen, 1997; Simovska, & Jensen, 2003, 2008, 2009), educação alimentar (ex., Carlsson & Simovska, 2012; Simovska & Jensen, 2009; Simovska, Jensen, Carlsson & Albeck, 2006) educação sexual (ex., Rodrigues & Vilaça, 2010, 2011; Viegas & Vilaça, 2010, 2011; Vilaça, 2007, 2008, 2009, 2014, 2015, 2017) e educação ambiental (ex., Vilaça, 2016a) na comunidade escolar.

Metodologia

Em Portugal, o Projeto Educativo da Escola (PEE) “é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, Artigo 9º). Este documento estruturante do funcionamento da Escola estabelece a filosofia subjacente à sua resposta educativa global, definindo as políticas educativas a serem desenvolvidas através da elaboração dos seus princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais, e estabelece as metas a atingir prevendo parcerias e tendo em conta os recursos disponíveis (materiais, humanos...).

O PEE, cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Escola (PCE). Nesse sentido, para além do referencial externo à escola – o *core*

curriculum –, a conceção do PCE terá de atender a um referencial interno – o PEE. Nesta perspetiva, o PCE estabelece a partir do currículo nacional e do PEE “o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p. 69). De acordo com Gonçalves e Morgado (2012), este instrumento concretiza orientações curriculares de âmbito nacional em propostas de intervenção pedagógico-didática, adequadas a um contexto específico e contempla as decisões tomadas sobre a organização das áreas curriculares, disciplinas e tempos letivos, distribuição do serviço docente e organização das tarefas educativas – dentro dos limites definidos pelo currículo nacional e tendo como referência as características e problemas do contexto, as prioridades que estabelece e os recursos humanos e materiais disponíveis. Segundo os autores, deverá então, estabelecer também os princípios, orientações e metas a atingir nos vários projetos existentes na escola, nomeadamente do projeto de educação para a saúde. Não obstante e como já afirmámos num outro local (Gonçalves & Morgado, 2012) liderar uma equipa e coordenar a elaboração/implementação de um projeto são tarefas complexas que exigem envolvimento espontâneo e solidário, negociação e promoção da colaboração entre todos, envolvendo as partes num projeto comum. Estas tarefas implicam estimular a partilha de informação, fazer com que os intervenientes em causa se sintam membros de uma equipa e assumir compromissos, riscos e responsabilidades. A elaboração/implementação de projetos deverá, portanto, responder a necessidades e motivações sentidas por todos os agentes envolvidos, traduzindo-se numa participação ativa e voluntária dos mesmos no processo e nessa lógica implica colaboração/trabalho colegial (Gonçalves & Morgado, 2012).

Para fazer face a estes desideratos o projeto de educação para a saúde e sexualidade, objeto deste estudo, foi planificado em função das necessidades diagnosticadas nos PEE e PCE e a sua planificação partiu da equipa de educação para a saúde da escola e envolveu parceiros da Unidade de Saúde Familiar (USF), bem como especialistas convidados da universidade (Figura 1).



Figura 1. *Co-parcerias estabelecidas na planificação do projeto educação para a saúde e sexualidade*

A Equipa de Educação para a Saúde em causa foi proposta pela professora coordenadora e incluiu docentes que manifestaram interesse em participar na planificação e implementação do projeto (uma professora do 1º ciclo, uma professora do 2º ciclo, a professora responsável pela educação especial e a psicóloga da escola). A parceria estabelecida com a USF levou ao envolvimento de enfermeiros/as e médicos/as neste projeto.

Do ponto de vista pedagógico idealizou-se então um projeto orientado para a ação que foi implementado no ano letivo 2009/2010, numa escola com 2º e 3º ciclos, da região norte do País, e que envolveu todos os alunos e alunas da escola, os/as Diretores/as de Turma de 6º e 9º anos, os professores e professoras que lecionavam a Área de Projeto, a Psicóloga da escola, entidades parceiras e vários/as especialistas convidados/as. O projeto de investigação assume, por isso, a forma de *estudo de caso*, na medida em que envolve o estudo de uma identidade bem definida, num contexto real, tirando todo o partido possível dos dados recolhidos através dos documentos produzidos durante a planificação, implementação e avaliação do projeto e dos registos reflexivos realizados pelas autoras deste estudo.

Resultados

Trabalho desenvolvido pelos professores e professoras durante a planificação e implementação do projeto

Os alunos e alunas das turmas dos 6º e 9º anos de escolaridade (com uma média de idades de 11 e 14 anos respetivamente) foram capazes de planificar os seus projetos de educação para a saúde e sexualidade, com a coordenação do Diretor/a de Turma e os

professores e professoras que lecionavam a Área de Projeto, para integrar o projeto curricular das suas turmas (Figura 2).



Figura 2. Co-parcerias na planificação, implementação e monitorização do projeto de educação para a saúde e sexualidade nas turmas

A Equipa de Educação para a Saúde apoiou continuamente o trabalho de cada turma, tendo colaborado nos seus projetos sempre que foi solicitada, ou para coordenar os trabalhos inter-turmas. Os projetos de educação para a saúde e sexualidade de cada turma partiram de um tema ou problema selecionado pelos/as alunos/as, em conjunto com o/a Diretor de Turma, e foram planificados de forma a permitir aos alunos e alunas utilizarem estratégias ativas e investigativas para adquirirem um conhecimento interdisciplinar que os/as capacitasse para agir no sentido de contribuírem para a resolução dos problemas relacionados com a saúde e sexualidade que tinham identificado previamente, como se pode analisar na secção seguinte.

Ações desenvolvidas pelos alunos e alunas para ajudar a resolver problemas relacionados com a alimentação

Uma vez que os limites deste texto impedem a explanação integral das ações desenvolvidas nesta investigação, nesta secção centrar-nos-emos apenas naquelas que escarpelizaram a temática da alimentação.

No final do estudo sobre alimentação saudável, a turma A do 6º ano considerou que dois dos problemas que gostava de ajudar a resolver era o facto de muitos dos seus colegas do 5º ano não tomarem o pequeno almoço e muitos dos que estavam no seu ano de escolaridade não terem o hábito de lavar os dentes com regularidade. Assim,

decidiram ajudar os colegas mais novos a ficarem mais informados sobre a importância do “pequeno almoço” e os colegas da mesma idade sobre a importância das boas práticas de “higiene oral” (Quadro 1).

Quadro 1. *Ações planificadas, implementadas e avaliadas pelos alunos e alunas*

Turma educadora	Data	Temas	Turma que participou	Local	Especialista convidado
6ºA	16/10/2009 – Dia da Alimentação	“Importância do pequeno-almoço”	5ºF	Biblioteca da Escola	Enfermeira da USF
6ºA	05/03/2010	“Higiene Oral”	6º G	Biblioteca da Escola	2 Higienistas Orais
9ºE	12/11/2009 – Dia Mundial da Diabetes	“A Diabetes”	9ºD	Biblioteca da Escola	Enfermeira da USF
9ºA	03/12/2009	“Bulimia” “Anorexia” “Obesidade”	7ºF	Sala de Estudo	Psicóloga da Escola
9ºD	10/12/2009	“Doença Celíaca” “Anorexia”	9ºE	Biblioteca da Escola	Médico da USF
9ºF	11/12/2009	“Bulimia” “Anorexia” “Obesidade”	7ºC	Biblioteca da Escola	Psicóloga da Escola Enfermeira da USF

Para a primeira ação decidiram convidar uma enfermeira da Unidade de Saúde Familiar, que assistiu à apresentação dos trabalhos realizados e efetuou a apreciação dos mesmos, tendo complementado com informações relevantes sobre o assunto em debate. De igual forma, para a segunda ação optaram por convidar dois higienistas orais que fizeram no final da apresentação dos trabalhos uma explicação circunstanciada do processo de lavagem dos dentes utilizando modelos. As turmas do 9º ano de escolaridade, escolheram especialistas diferentes para complementar a sua educação dos/as colegas mais novos (7º C e 7º F) e dos/as colegas mesma idade (9º E e 9º D) (Quadro 1).

O 9º E, escolheu o “Dia Mundial da Diabetes” para fazer uma ação de formação para os/as colegas da mesma idade com a ajuda de uma enfermeira da Unidade de Saúde Familiar da localidade (Figura 3 C).



Figura 3. Apresentação dos trabalhos dos alunos da turma E, do 9º ano (A e B) na sessão de formação aos colegas sobre “A Diabetes” e o comentário final da enfermeira da USF (C)

O 9º D, considerou que face à realidade existente na sua turma e na turma E era imperioso educar os seus colegas sobre a doença celíaca e a anorexia. Para complementar os seus trabalhos, pediram a colaboração de um médico da Unidade de Saúde Local (Figura 4).



Figura 4. Especialista convidado (médico da USF) e 5 alunos do 9ºD na sessão de formação aos colegas sobre “Doença Celíaca”

Para o 9º A e 9º F, alguns colegas do 7º ano, além de terem pouca informação sobre uma alimentação saudável tinham comportamentos alimentares que colocavam alguns em risco de bulimia, outros de anorexia e outros de ficarem obesos. Assim, decidiram fazer prevenção informando-os sobre estas condições negativas para a saúde. O 9º A optou por pedir a colaboração da psicóloga da escola por considerar que ela apresentava bons argumentos para ajudar os/as adolescentes a manterem-se saudáveis em relação a estes problemas de saúde. O 9º F, além da psicóloga da escola ainda convidou uma enfermeira da Unidade de Saúde Familiar local, porque na opinião

da maior parte dos alunos da turma, os aspetos clínicos poderiam ser melhor explicados por ela.

Como se pode observar nas figuras, as turmas que participaram nas ações de formação interpares com a colaboração de especialistas convidados pelos/as colegas, estiveram muito atentos e colocaram algumas questões. Vários destes alunos e alunas expressaram o seu contentamento por terem participado nessas formações e referiram que tinham aprendido alguns conhecimentos novos que consideravam úteis para a sua vida.

Atividades desenvolvidas pela equipa de educação para a saúde para conseguir implementar a educação sexual na escola

Quando se tentaram fazer ações com os alunos e alunas relacionadas com a sexualidade surgiram muitos constrangimentos na escola. Verificou-se que havia uma resistência da generalidade dos professores e professoras relativamente à educação sexual, utilizando como principal argumento os possíveis problemas que iriam existir com alguns encarregados e encarregadas de educação. Para ultrapassar essas barreiras, a equipa de educação para a saúde decidiu utilizar três estratégias principais: i) organização de formação para pais, mães, encarregados/as de educação e professores e professoras; ii) realização de sugestões de planificações para os Projetos de Educação Sexual do 5º, 7º e 8º anos; e iii) elaboração de um dossiê digital de materiais, organizado por ano de escolaridade.

Formação para pais, mães, encarregados/as de educação e professores e professoras. Essa formação, com a colaboração de uma especialista da universidade, versou sobre o desenvolvimento biopsicosexual da criança e do adolescente e das suas implicações para a educação sexual na escola e na família (Figura 5).



Figura 5. *Formação para pais, mães, encarregados de educação por uma especialista da universidade*

Realizaram-se duas ações de formação: uma dirigida especificamente a pais, mães e/ou encarregados de educação e outra destinada apenas a professores/as. Na primeira estiveram presentes 40 Encarregados/as de educação de alunos da escola, numa sessão que durou cerca de 90 minutos. Dos professores e professoras da escola, embora tivessem sido todos convidados, estiveram na formação cerca de 30. Os pais mostraram-se muito interessados e no final da formação alguns questionaram a formadora sobre assuntos específicos relacionados com a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Nenhum pai ou mãe se mostrou contra a educação sexual, no entanto, alguns disseram que antes desta formação eram contra porque não sabiam o que se fazia em educação sexual e tinham medo que incentivasse os seus filhos e filhas a terem relações sexuais. No final desta formação foi evidente que os pais presentes compreenderam o que era a educação sexual, eram a favor da sua implementação na escola e gostaram de ser envolvidos na sua planificação. No que tange à formação realizada para os/as docentes, os/as professores/as tiveram oportunidade de debelar grande parte das suas dúvidas e inquietações, no entanto no final da sessão quase todos mencionaram que gostariam e necessitariam de formação adicional na área.

Realização de sugestões de planificações para os Projetos de Educação Sexual do 5º, 7º e 8º anos. Apenas foi feita a planificação para estes anos de escolaridade porque a temática da educação sexual já estava contemplada nas planificações de área Projeto dos 6º e 9º anos. Para complementar este trabalho, foram realizadas várias reuniões com os professores e professoras envolvidos/as e foram feitas várias sessões dos professores/as com os alunos e alunas para fazer o levantamento de necessidades e auscultar as suas opiniões. Os projetos foram adaptados à realidade de cada turma, com o contributo de todos os elementos dos Conselhos de Turma, resultando globalmente num alargamento da participação de outras áreas disciplinares, nomeadamente Ciências Naturais, História e Educação Moral e Religiosa Católica.

Elaboração de um dossiê digital de materiais. Para facilitar o trabalho dos professores e professoras foi organizado e disponibilizado um dossiê digital de materiais por ano de escolaridade.

Constrangimentos e fatores facilitadores encontrados

A implementação do projeto implicou um trabalho árduo, envolvendo muitas horas de trabalho extra na escola, o estabelecimento de co-parcerias e uma maior colaboração entre os professores e professoras e com os órgãos de gestão da escola, que fez emergir o seguinte conjunto de fatores facilitadores:

- um trabalho contínuo, articulado e interdisciplinar de professores/as;
- participação de parceiros e especialistas convidados;

- realização de várias sessões de formação dirigidas aos/às professores/as envolvidos e aos pais/ mães/encarregados de educação;
- experiência positiva (embora insipiente) de supervisão e liderança da equipa dinamizadora, capaz de motivar os pares para o trabalho colaborativo.
- rentabilização de uma área curricular não disciplinar, uma vez que centrou a abordagem dos temas e a apresentação dos trabalhos preferencialmente em Área de Projeto. No caso particular de alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais, as temáticas foram abordadas nas aulas de Apoio Educativo Individualizado.
- educação interpares, na medida em que os/as alunos/as foram capazes de planificar e implementar ações para educarem os pares em relação ao tópico selecionado no início do projeto.

Avaliação do projeto

A avaliação foi efetuada de forma sistemática, durante e após o processo de implementação, permitindo a sua autorregulação. Nesta avaliação houve o contributo dos vários intervenientes da comunidade escolar, isto é, todas as atividades e ações desenvolvidas foram avaliadas pelos alunos e alunas, professores e professoras e/ou pais, mães ou encarregados de educação, através do preenchimento de um inquérito por questionário.

Esta avaliação proporcionou à equipa coordenadora e aos docentes uma reflexão sobre as práticas que incluiu a elaboração de relatórios de avaliação das atividades, atas das reuniões semanais e relatórios trimestrais do trabalho desenvolvido, entre outras.

Conclusões e implicações

A Planificação do projeto foi efetuada pelo grupo de professores/as envolvido em função das necessidades diagnosticadas nos projetos educativo e curricular da escola. O seu desenvolvimento implicou a realização de várias sessões de formação dirigidas aos professores e professoras envolvidos/as e aos pais, mães e encarregados de educação. Também implicou um trabalho contínuo, articulado e interdisciplinar de professores e professoras, envolvendo experiências “informais” de supervisão e a rentabilização de uma área curricular não disciplinar, fomentando uma profícua educação interpares. Como parte do projeto, os alunos e alunas foram capazes de planificar e implementar ações para educar os pares em relação ao tópico selecionado no início do projeto.

A metodologia IVAM utilizada mostrou-se eficaz a vários níveis, nomeadamente:

- na motivação dos alunos para identificar problemas relacionados com a sua saúde e sexualidade e na sua apresentação/discussão de forma crítica, como ponto de partida para agir no sentido de os eliminar, tal como foi encontrado noutros estudos (ex., Rodrigues, & Vilaça, 2010, 2011; Viegas, & Vilaça, 2010, 2011; Vilaça, 2007, 2008; 2009);
- na educação interpares, como se observou, por exemplo em Rodrigues e Vilaça (2010, 2011) e Vilaça (2007, 2015);
- na promoção do trabalho colaborativo dos docentes ao nível da planificação/implementação e avaliação do Projeto, tal como aconteceu nos estudos de Vilaça (2010, 2017).

Em face do exposto, facilmente se depreende que consideramos a colaboração docente como premissa capital para a construção/ implementação de projetos de educação para a saúde e sexualidade nas nossas escolas. Estamos cientes que isso exige tempo e formação e requer um vasto conjunto de mudanças de cariz organizacional, desde logo ao nível da elaboração dos horários dos docentes, de forma a que disponham de períodos de tempo comuns para poderem desenvolver este tipo de trabalho. Importa também, em nosso entender, que se problematize o papel da formação inicial e contínua dos/as professores/as, no sentido de averiguar se os professores/as estão a ser preparados/as e motivados/as para desenvolverem práticas de trabalho colaborativo na escola, em particular com os seus pares (Morgado & Gonçalves, 2011). Estamos ainda convictos que o sucesso destes projetos implica que os/as professores/as desenvolvam capacidades de liderança, se assumam como verdadeiros decisores curriculares, sintam necessidade de trabalhar em equipa, tomem consciência das vantagens de construir projetos e se comprometam e envolvam entusiasticamente neles (Gonçalves, 2009).

A efetividade e sustentabilidade da intervenção realizada com este projeto dependeu da integração da promoção da saúde no currículo, e do desenvolvimento de forma transversal dos tópicos relacionados com a saúde e sexualidade inicialmente selecionados em função do diagnóstico de necessidades. O projeto desenvolvido materializou esse intento, centrando a abordagem dos temas e a realização de atividades preferencialmente numa área curricular não disciplinar – a Área de Projeto – que viria a ser extinta no ano letivo 2011/12, apesar do sucesso deste projeto e de outros semelhantes desenvolvidos anteriormente aplicando a metodologia de projeto. Decorridos cinco anos da supressão dessa área dos currícula do ensino básico, e pese embora o facto de o hiato criado pela sua ausência possa ser atenuado pela manutenção da área de Formação Cívica, consideramos a carga horária atribuída manifestamente insuficiente para o desenvolvimento efetivo deste tipo de projetos. Assim sendo, com a organização curricular vigente, faz sentido questionar: como se

poderão operacionalizar estes projetos sem um espaço onde os alunos e alunas possam efetivamente trabalhar numa lógica de “projeto”?

Referências

- Carlsson, M. S., & Simovska, V. (2012). Exploring Learning Outcomes of School-based Health Promotion: a multiple case study. *Health Education Research*, 437-447.
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, da Presidência da República de Portugal, Diário da República, I Série-A, nº 73.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, da Presidência da República de Portugal, Diário da República, I Série, nº 79.
- Gonçalves, A. (2009). Projecto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções às práticas. In H. Ferreira et al. (orgs), *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Gonçalves, A. & Morgado, J. (2012). Construção de um projecto curricular de escola: perceções e predisposições dos professores. In A. Estrela et al. (orgs), *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?*. Atas do XIX Colóquio AFIRSE. Lisboa.
- Jensen, B. B. (1995). Concepts and models in a democratic health education. In B. B. Jensen, (Ed.), *Research in environmental and health education* (pp.151-169). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Jensen, B. B. (1997). *A case of two paradigms within health education*. *Health Education Research*, 12(4), 419-428.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 219- 237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto. Edições ASA.
- Morgado, J. & Gonçalves, A. (2011). Designios para um currículo democrático. *Revista ELO. A Cidadania e a democracia nas escolas*, 18, pp. 51-65.
- Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2010). Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Esgalhado, & R. M. Afonso (Eds.), *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado*

- (pp. 519- 531). Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.
- Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. B, da Silva, L. S. Almeida (Org.), *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 457 – 467). Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho.
- Simovska V., & Jensen, B. B. (2003). *Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Simovska V., & Jensen, B. B. (2008). On- line learning environments and participatory health education: teachers' reflections, *J. Curriculum Studies*, 40 (5), 651- 669.
- Simovska, V., & Jensen, B. B. (2009). *Shape Up Europe: a school community approach to influencing the determinantsof childhood overweight and obesity: lessons Learnt*. Barcelona: P.A.U. Education.
- Simovska, V., Jensen, B.B., Carlsson, M., & Albeck,C. (2006). *Towards a healthy and balanced growing up: children and adults taking action together: Methodological guidebook*. Barcelona: P.A.U. education.
- Viegas, A. & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado, & S. Almeida (Org.), *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania* (pp. 319 – 331). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Viegas, A., & Vilaça, T. (2010). Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.119 – 128). Braga: CIEd. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttff/PageText.aspx?id=11400> (acedido a 05/01/2011)
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do Paradigma Democrático de Educação para a Saúde no Desenvolvimento da Acção e Competência de Acção dos Adolescentes em Educação Sexual. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 971- 982). Corunha: Universidade da Coruña, Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación.
- Vilaça, T. (2008). The Roles of Biological Knowledge While Exploring Action- Oriented Knowledge and the S- IVAC Methodology in Sex Education. In Raichvarg, D. (Ed.), *BioEd 2008 International Conference Biological Sciences Ethics and Education:*

- The Challenges of Sustainable Development*. France, Dijon: University of Burgundy.
- Vilaça, T. (2014). Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 23-39.
- Vilaça, T. (2015). Competência para a ação na educação em sexualidade: potencialidades da parceria entre profissionais da educação e saúde com integração das TIC. In A.P. Vilela (Coord.), *Educação sexual: do saber ao fazer. Um contributo para a formação de professores* (pp. 29-47). Braga: Centro de Formação de Escolas Braga/Sul.
- Vilaça, T. (2016a). Dinâmicas das relações entre a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade nas escolas promotoras de saúde. In A.M.C. Leão & R.L. Muzzeti (Org.), *Abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior* (pp. 35 - 60). Araraquara: Cultura Acadêmica Editora.
- Vilaça, T. (2016b). InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.
- Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.
- Vilaça, T., & Jensen, B.B. (2014). Aplicando a metodologia S – IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual, *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 216-232.
- Vilaça, T., Sequeira, M., & Jensen, B. B. (2011). Partnerships Between Teachers and the Community: In-Service Training in the Development of Participatory and Action-Oriented Sexual Education in Schools. *Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 15 (1), 37-46.

Autores/as

Ana Margarida Gonçalves

Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, Braga, Portugal. Membro da Rede de Ensino e Investigação: Educação em Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). E-mail: mail.anamar@gmail.com

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: “Health, Environmental and Sustainability Education” of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: “Research on Health Education” of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem

Ana Margarida Gonçalves, & Teresa Vilaça

estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt







3 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VIEIRA DE ARAÚJO – VIEIRA DO MINHO

Ana Cunha, & Teresa Vilaça

Introdução

No Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, a educação em sexualidade incorpora um projeto no qual são trabalhadas outras temáticas de educação para a saúde. A promoção da saúde integra-se no projeto educativo do agrupamento.

O PRESSE, “Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar”, funcionou, de certo modo, como ponto de partida, possibilitando a formação de um largo conjunto de docentes e respetiva sensibilização para a abordagem da sexualidade em contexto escolar. Atualmente, o Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento é dinamizado através de uma grande diversidade de estratégias e tem sido avaliado com base em diversos instrumentos, nomeadamente: instrumentos específicos do PRESSE; nível de empenho/participação dos alunos e alunas nas atividades e respetivo número de docentes envolvidos nas atividades; análise de pontos fortes e pontos a melhorar face ao cumprimento das grandes metas do Projeto Educativo, através da elaboração de um relatório anual de atividades.

A implementação do Projeto de Educação para a Saúde, como mostraremos neste trabalho, apresenta, como principal limitação, a elevada extensão dos programas curriculares e respetiva dificuldade na gestão de tempo disponível para trabalhar os conteúdos da educação para a saúde. Registam-se, contudo, aspetos muito positivos, nomeadamente o empenho e interesse dos alunos e alunas e a elevada envolvência dos professores e professoras.

Ana, C., & Vilaça, T. (2017). Educação em sexualidade no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo – Vieira do Minho. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 97–117). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Referencial teórico

A adolescência é uma etapa de desenvolvimento humano que pressupõe a passagem de uma situação de dependência infantil para a inserção social e a formação de um sistema de valores que definem a idade adulta, e que inclui alguns aspetos fundamentais, nomeadamente: o desenvolvimento da identidade e a autonomia; a relação pais, mães – filhos e filhas; o papel da escola (Sampaio, 2006).

De acordo com Sampaio (2006), a identidade é conceptualizada a partir da transformação e organização do/a próprio/a adolescente, em articulação dinâmica entre o psicológico e o social, e a autonomia surge como necessidade do/a adolescente conquistar o domínio de si próprio/a e obter um espaço mental para refletir e para se relacionar com a família, pressupondo um abandono da sua posição de dependência face aos pais e mães. Na sua perspetiva, a relação pais, mães – filhos e filhas nesta fase modifica, pois os pais e mães não podem continuar a ser autoritários/as, como no passado ou a viverem como se fossem irmãos e dos seus filhos e filhas, pois a proximidade quotidiana com eles/as tem que ser mais refletida, ou seja, os pais não podem abandonar as suas próprias convicções e valores, nem perder a esperança de influenciar o futuro dos/as adolescentes, pois a identidade e autonomia do/a adolescente só é construída de uma forma saudável se ele/a tiver limites e os compreender. Sampaio (2006) ainda alerta para o facto da escola estar obsoleta e inculcar nos/as jovens a necessidade de esforço permanente, contudo, salienta a importância de valorizar a ideia do prazer em trabalhar e do desenvolvimento de capacidades.

Embora a adolescência possa ser considerada, em parte, uma invenção social, a pluralidade de transformações físicas que ocorrem com a chegada da puberdade, constitui a característica mais significativa dos/as adolescentes. De forma concomitante a estes sinais de crescimento físico, surgem importantes mudanças cognitivas e de personalidade. Na verdade, as transformações físicas da puberdade não afetam diretamente os estados psicológicos dos/as adolescentes. Os efeitos psicológicos são mediados pelas respostas às alterações físicas, emitidas pelos pais e mães, colegas, e pelos/as próprios/as adolescentes. Essas mudanças físicas que podem afetar psicologicamente os/as adolescentes englobam muitos outros aspetos para além da capacidade de reprodução, isto é, incluem também todas as alterações na aparência e capacidades físicas. São essas alterações que levam os/as outros/as a formarem expectativas, a terem novos padrões para o desempenho de tarefas e, ainda, normas de comportamento para os/as adolescentes, diferentes daquelas que possuíam em relação a eles/as próprios/as quando eram crianças (Sprinthall, & Collins, 1999).

No seio dessas mudanças físicas, psicológicas e sociais, podemos considerar a adolescência um tempo de oportunidades e de risco, pois é uma fase em que os/as adolescentes se envolvem em comportamentos que fecham completamente as suas

opções e limitam as suas possibilidades (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Os/as adolescentes estão simultaneamente no limiar do amor, do mundo do trabalho e da participação na sociedade adulta. Os/as adolescentes ficam, assim, mais suscetíveis ao risco de novas experiências, por vezes, consideradas aliciantes e socialmente aceites nessa faixa etária. Os comportamentos de risco desenvolvidos na adolescência poderão ser verdadeiros problemas de saúde, uma vez que resultam de hábitos passíveis de perdurar ao longo da vida e, mesmo que isso não aconteça, têm sempre repercussões na idade adulta. Assim, a saúde dos indivíduos adolescentes irá depender, em grande parte, dos respetivos comportamentos, pois “o estilo de vida de risco pode definir-se como um conjunto de padrões comportamentais que constituem uma ameaça ao bem-estar físico e psíquico e que acarretam consequências negativas para a saúde e desenvolvimento do indivíduo” (Rodrigo et al., citado em Matos, 2008, p.28).

Na determinação dos comportamentos de saúde intervêm vários fatores: os fatores individuais, como as atitudes, interesses, informação, educação; envolvimento com o grupo familiar, grupo social, ambiente de trabalho ou de escola; fatores mais sistémicos do envolvimento com o sistema social, instituições, cultura, regime político; as características do nicho ecológico e geográfico. Estes fatores estão em permanente interação e moldam assim os comportamentos dos indivíduos ligados à saúde ou ao risco (Mendoza et al., 1990 citado em Matos 1998). No quadro 1 sistematiza-se os vários níveis de influência nos comportamentos de saúde.

Quadro 1. *Perspetiva ecológica dos níveis de influência nos comportamentos de saúde*

Conceito	Definição
Fatores intrapessoais	Características individuais que influenciam o comportamento, tal como conhecimento, atitudes, crenças e traços de personalidade.
Fatores interpessoais	Processos interpessoais e pequenos grupos, incluindo a família, os/as amigos/as, os/as colegas, que providenciam identidade social, apoio e definição de funções.
Fatores Institucionais	Regras, regulamentos, políticas e estruturas informais que podem restringir ou promover comportamentos recomendados.
Fatores Comunitários	Redes sociais e normas ou padrões formais ou informais no seio dos indivíduos, grupos e organizações.
Fatores Políticos	Políticas e leis locais, regionais e nacionais que regulam e servem de base a ações saudáveis e práticas para a prevenção, detecção, controlo e gestão de doenças.

Fonte: Glanz 1999, p.18

Considerando os vários fatores determinantes do tipo de comportamento na adolescência, os fatores interpessoais (como a família e o grupo de pares) e a escola surgem com grande destaque a este nível, dado constituírem os principais cenários de socialização (Cunha, 2012). Deste modo, é natural funcionarem também como fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento de comportamentos de risco (Simões, Matos, & Foguet, 2006).

O processo educativo ostenta toda uma complexidade inerente à multiplicidade de papéis que executa e à versatilidade dos seus atores, sobretudo quando a função docente é aplicada a esta faixa etária:

toda e qualquer intervenção dos adultos sobre os adolescentes deverá ser feita, não apressadamente ou à toa mas, bem pelo contrário, e dentro das possibilidades e das contingências da vida, de maneira rigorosamente cogitada e cuidada, bem meditada e medicada, o mais possível pesada e pensada, de maneira a não pecar por demais nem por de menos e estar sempre de acordo com as sucessivas fases e o ritmo geral do desenvolvimento do adolescente» (Dias, 2009, p.237).

Segundo Bonny, Britto, Klostermann, Hornung e Slap (2000 citado em Naia, Simões, & Matos, 2008), os/as alunos/as que apresentam maior ligação à escola revelam um melhor estado de saúde, incluindo também um menor consumo de álcool e tabaco, comparativamente com os/as alunos/as com fraca ligação à escola. Esse mesmo estudo divulgou, ainda, que a ligação à escola poderá ser um fator mais protetores do que qualquer outro fator, incluindo a própria ligação à família (Naia et al., 2008). Isto significa que a escola tem uma missão muito importante no que concerne em promover e educar para a saúde, favorecendo o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis, fundamentais ao bem-estar global do organismo humano.

No entanto, a família tem que ser envolvida na educação para a saúde na escola (Cunha, 2012), pois ela exerce um papel fundamental na construção da personalidade dos indivíduos, uma vez que determina as suas primeiras relações sociais e os contextos onde ocorre a maioria das aprendizagens iniciais acerca das pessoas, situações e capacidades individuais (Sprinthall, & Collins, 1999).

Segundo um estudo efetuado com adolescentes, por Glen Elder (citado em Sprinthall e Collins, 1999), as famílias pode ser classificada em três tipos: i) *autocráticas*, onde os pais e mães autoritários não permitem a expressão dos pontos de vista do/a adolescente, nem autorizam qualquer autocontrolo sob as suas atitudes e forçam e menosprezam as opiniões e os sentimentos dos filhos e filhas; *democráticas*, onde os filhos e filhas são encorajados a debater aspetos relacionados com o seu comportamento, embora a decisão final seja atribuída ao pai ou à mãe que ensinam e explicam, ao mesmo tempo que respeitam o/a próprio/a adolescente; e *permissivas*. De acordo com a mesma autora, os pais democráticos preparam os filhos e filhas para a vida adulta, na medida em que oferecem oportunidades para gerir a sua responsabilidade, ensinando-lhes a ter atitudes mais maduras, através das explicações e das respostas que dão ao comportamento dos/as mesmos/as. Além disso, o calor humano, a aceitação e o respeito, que caracterizam o tipo de atitudes dos pais e mães em relação aos filhos e filhas, encorajam ao estabelecimento de interações baseadas no respeito mútuo. É, portanto, convincente, a importância do contexto familiar na conduta dos/as adolescentes ou na construção da personalidade dos indivíduos e é de igual modo visível

a existência de inúmeros contextos familiares diferentes que têm que ser considerados nas vivências dos/as adolescentes na escola (Cunha, 2012).

Metodologia

Contexto

No desenvolvimento deste projeto partimos de alguns pressupostos centrais. Em primeiro lugar, envolvemos os professores na formação PRESSE, porque a formação prévia dos professores e professoras em áreas relevantes da educação para a saúde, tem-se mostrado um mecanismo eficaz de motivação para o trabalho colaborativo (Vilaça, 2010). Além disso, pelo facto de abranger todos os alunos do agrupamento e envolver um elevado número de docentes, o Projeto de Educação para a Saúde tem contribuído efetivamente para uma articulação interdisciplinar e para a concretização de vários objetivos do projeto educativo do agrupamento.

Em segundo lugar, valorizamos as linhas orientadoras da Carta de Ottawa (WHO, 1986), pois esta considera que a saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, económico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida, enfatizando a influência de fatores políticos, económicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos. Assim, as ações de promoção da saúde deverão contribuir para a redução das diferenças no estado de saúde da população e assegurar oportunidades e recursos igualitários para capacitar todas as pessoas a realizar completamente o seu potencial de saúde. Nesse contexto, é de grande importância criar ambientes favoráveis, acesso à informação, a experiências e habilidades na vida, bem como oportunidades que permitam fazer escolhas por uma vida mais sadia, assumindo que as pessoas não poderão realizar completamente o seu potencial de saúde se não forem capazes de controlar os fatores que a determinam.

Segundo a Direção – Geral da Educação (DGE), em contexto escolar, educar para a saúde consiste em dotar as crianças e os/as jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os/as ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental, bem como a saúde dos que os/as rodeiam, conferindo-lhes assim um papel interventivo. Uma vez que os/as jovens passam a maior parte do seu dia nos estabelecimentos de ensino, em permanente contacto com os seus pares, a escola tem um papel fundamental na formação geral dos indivíduos, assente em princípios de equidade, correspondendo a locais singulares que em muito podem colaborar para a promoção da saúde e do bem-estar (Marinho, Anastácio, & Carvalho, 2010).

Em terceiro lugar, assumiu-se que a Educação para a Saúde nas escolas deverá ser um facto, por isso, foi indispensável definir o melhor processo para que esta se concretizasse de modo efetivo e com resultados significativos. Para fortificar a eficiência

das atividades e aprendizagens, Sousa e Batista (2007) consideram que os projetos de Educação para a Saúde devem privilegiar uma ação caracterizada pela continuidade, integrada nas dinâmicas curriculares e organizacionais da Escola e contextualizada no seu Projeto Educativo. A participação ativa de toda a comunidade educativa deverá ser uma evidência, essencial na criação de condições que fortaleçam os fatores protetores (como a boa autoestima, competências de relacionamento interpessoal, famílias com envolvimento afetivo e padrões de comunicação claros ou comunidades que promovam o fortalecimento dos laços entre os/as jovens e as instituições).

Em quarto lugar, valorizou-se o envolvimento da comunidade educativa que deverá contribuir, simultaneamente, para minimizar os fatores de risco (baixa autoestima, fraca tolerância à frustração, problemas de saúde mental, desvalorização das normas e regras, pouca resistência à pressão de pares na adolescência, insucesso escolar e fraca ligação à escola, famílias com disfunções ao nível da comunicação afetivo - emocional, entre outros). Somente assim, será possível reduzir vulnerabilidades pessoais e sociais, bem como comportamentos desajustados.

Em quinto lugar, procurámos viabilizar um projeto de Educação para a Saúde, bem alicerçado e ajustado ao contexto real, o que exigiu a capacidade de gerir múltiplos fatores. Essa capacidade que foi exigida aos professores, raramente é inata e dificilmente se desenvolve apenas com base na experiência profissional. A formação adequada, para a elaboração e cumprimento de projetos deste calibre, passa a ser uma exigência fundamental. Neste Agrupamento, optou-se pela candidatura ao PRESSE para se atingir esse objetivo da formação dos professores e professoras da escola em educação sexual.

Assim, resta-nos acrescentar que, para tornar possível a aplicação da Educação para a Saúde em contexto escolar, de forma transversal e contínua, foi fundamental apostar neste Agrupamento na formação dos professores e professoras das diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Só assim, será possível, a qualquer professor ganhar a confiança necessária à concretização de um projeto neste âmbito, pois, tal como é referido por Sampaio, Baptista, Matos e Silva (2007), a Educação para a Saúde só obterá resultados expressivos se for integrada no quotidiano escolar, deixando de ser apenas uma atividade de certos professores ou de algumas organizações exteriores à escola.

Caraterização do Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo

De acordo com o Projeto Educativo de Vieira do Minho (AEVA, 2013), baseado nos Censos de 2011, a população do concelho de Vieira do Minho está a diminuir e a envelhecer, sendo de 31% a população economicamente ativa. Este documento refere que a agricultura era uma atividade económica em declínio, contudo apresenta atualmente uma recuperação no que respeita a explorações de vinha, frutos vermelhos

e ervas aromáticas. Quanto ao nível de ensino, o Projeto Educativo alerta para o facto do concelho apresentar dados que merecem reflexão, porque nos últimos dados disponíveis existe uma taxa de analfabetismo de 22.9%, que é uma das mais altas do distrito, havendo apenas 9.98% de vieirenses com o ensino secundário e 5,62% com o ensino superior.

Este Agrupamento de Escolas é constituído por uma Escola sede com 2º (5 e 6º anos) e 3º (7º a 9º anos) ciclos e ensino secundário (10º a 12º anos), um centro escolar com jardim-de-infância e 1º ciclo (1ª a 4ª anos) e três escolas básicas com jardim-de-infância e 1º ciclo. Na opinião dos autores deste documento, os/as adolescentes que frequentam a escola-sede demonstram alguns problemas disciplinares, mas, na sua maioria, ainda acatam as orientações dos pais, mães e dos professores e professoras, com uma crescente irreverência, mas controlável. Explicam que os baixos rendimentos económicos com que a maioria das famílias vive faz com que se registem em alguns casos emigração que pode resultar em abandono escolar, como também num reduzido acompanhamento/atenção ao estudo e à vida social do/a jovem, por parte dos pais, mães e encarregados de educação (PEE). Também explicam que o facto de muitos dos alunos e alunas serem filhos/as de emigrantes, leva a que os seus encarregados de educação sejam, na maior parte dos casos, os avós e avós.

Os/as alunos/as que frequentam as várias escolas e ciclos deste Agrupamento de Escolas são 1461, incorporando alunos/as de todas as freguesias do concelho e distribuem-se pelos níveis de ensino referidos na figura 1.

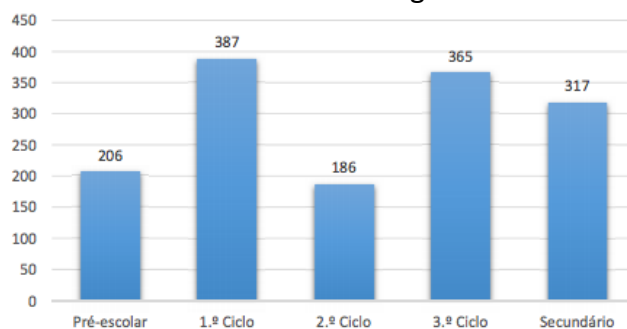


Figura 1. Distribuição dos alunos/as do Agrupamento de Escolas de Vieira de Araújo por nível de ensino

Estes alunos estão distribuídos por 9 turmas do pré-escolar, 21 do 1º ciclo, 8 do 2º ciclo, 16 do 3º ciclo, 10 do ensino secundário e 5 do ensino profissional.

Integração curricular e abordagem pedagógica da educação para a saúde no Agrupamento de Escolas

De acordo com a legislação em vigor (Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentada pela Portaria nº196 - A/2010 de 9 de Abril), a educação sexual deverá ser incluída nos

currículos dos ensinos básico e secundário, integrada na área da educação para a saúde, área da qual fazem parte, igualmente, a educação alimentar, a atividade física, a prevenção de consumos nocivos e a prevenção da violência em meio escolar.

Neste Agrupamento, a educação em sexualidade integra-se num projeto de educação para a saúde através do qual são trabalhadas outras temáticas, nomeadamente a alimentação saudável e exercício físico (através do Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar - PASSE), saúde oral (através do Programa Saúde Oral Bibliotecas Escolares - SOBE) e prevenção de comportamentos aditivos e dependências e saúde mental (Figura 2).



Figura 2. Algumas atividades dos programas que integram o projeto de educação para a saúde no Agrupamento de Escolas de Vieira de Araújo (A- Escola-sede; B-Programa PASSE; C- Crianças de um dos Jardim de Infância participam no projeto “Heróis da Fruta-Lanche escolar saudável”, promovido pela Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, D-Jornal do Agrupamento)

Uma das atividades do Programa PASSE, foi a Exposição “Corações com Arte” (Figura 2 A) realizada o âmbito do tema de Área de Projeto “Crescer com Arte”, e aliada às comemorações da Capital Europeia da Cultura, pela cidade de Guimarães. Nesta atividade os alunos e alunos e professores e professoras de uma escola básica do 1º ciclo decidiram expressar as suas fantasias e emoções enfeitando um coração de papelão, enquanto símbolo da amizade, amor e do coração.

Ao projeto de educação para a saúde ainda se adiciona um ambiente promotor da saúde, nomeadamente, através da existência de Clubes de tempos livres, onde os alunos e alunas se inscrevem voluntariamente, e do desporto escolar (Figura 3).



Figura 3. Ambiente promotor da saúde no Agrupamento de Escolas de Vieira de Araújo (A- Clube “Cedro”; B e C- Desporto Escolar, D- Atividades na natureza)

Uma das atividades do Clube “Cedro” (PROSEPE) (Figura 3 A), realizada no dia 21 de março, foi a comemoração do Dia Mundial da Floresta/ Dia da árvore. Os elementos do Clube visitaram e animaram a festa das crianças do Jardim de Infância de Vieira do Minho onde procederam à sementeira de amieiros em vaso (para posterior plantação), seguida da plantação de cedros, no recinto escolar. Após o regresso à sala onde decorreu a primeira atividade, os elementos do Clube, também alunos e alunas do curso de Animação Sociocultural, animaram a festa com músicas e peças de teatro, todas elas alusivas à efeméride.

Como se pode observar pelas evidências anteriormente apresentadas, a promoção da saúde faz parte integrante do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo.

Educação Sexual. A educação sexual é obrigatória por lei, por isso, foi necessário desenvolver estratégias de modo a concretizá-la eficientemente. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de implementar o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar - PRESSE. O PRESSE é promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte (ARS Norte, I.P.), inserido na área funcional de Promoção e Proteção da Saúde do Departamento de Saúde Pública, que apoia a implementação da educação sexual nas escolas de uma forma estruturada e sustentada, envolvendo um trabalho conjunto entre profissionais de saúde escolar e professores e professoras. Este programa assenta na metodologia de projeto e numa intervenção com caráter interdisciplinar, sendo implementado em escolas públicas e privadas da região Norte, em parceria com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolas (DGEstE).

O PRESSE é considerado um programa ímpar, com marca registada, destacando-se o apoio permanente aos profissionais de saúde e educação que o aplicam, tendo sido recentemente galardoado, em cerimónia decorrida em Singapura, com o Primeiro Prémio de Excelência e Inovação em Educação Sexual, pela Associação Mundial de Saúde Sexual e Reprodutiva (WAS), após candidatura como programa governamental (Luís, Gonzaga, & Guimarães, 2012).

No Agrupamento de Escolas de Vieira de Araújo, o PRESSE tem como população-alvo os alunos e alunas e os seus professores e professoras do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, envolvendo também os pais, mães, encarregados/as de educação, pessoal não docente e restante comunidade, considerando que todos estes atores têm um papel ativo no desenvolvimento deste programa.

As finalidades do PRESSE, que foram integralmente adotadas neste Agrupamento, são contribuir para a diminuição de comportamentos de risco e para o aumento dos fatores de proteção em relação à sexualidade, bem como para a inclusão nos projetos educativos e nos currículos das Escolas da região Norte, de um programa de educação sexual estruturado e sustentado. Para atingir essas finalidades, o programa apresenta-se como uma resposta facilitadora de todo o processo de implementação da educação sexual através das seguintes medidas de intervenção definidas regionalmente e aplicadas localmente no Agrupamento:

- formação de profissionais de saúde escolar (médicos/as e enfermeiros/as) professores/as e psicólogos/as em sexualidade humana, educação sexual e metodologias pedagógicas;
- disponibilização de recursos pedagógicos e outros materiais que facilitam a aplicação dos conteúdos curriculares em educação sexual previstos para os vários níveis de ensino;

- promoção de iniciativas de complemento curricular que contribuem para dinamização da educação sexual nas escolas tais como: concursos, exposições, teatro-debate, entre outras;
- apoio à implementação de Gabinetes de Informação e Apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual;
- Apoio à intervenção com famílias dos alunos das escolas PRESSE.

O Departamento de Saúde Pública da ARS Norte, I.P., dispõe de um grupo de trabalho multidisciplinar com formação e experiência relevantes nesta área que ajudou os professores e professoras deste Agrupamento a estruturar, produzir, executar, monitorizar e avaliar a implementação do PRESSE em todas as escolas envolvidas. Em termos de operacionalização (após a submissão de candidatura on-line através do site www.presse.com.pt), tal como a nível regional, neste Agrupamento o PRESSE foi implementado em três fases (Figura 4).

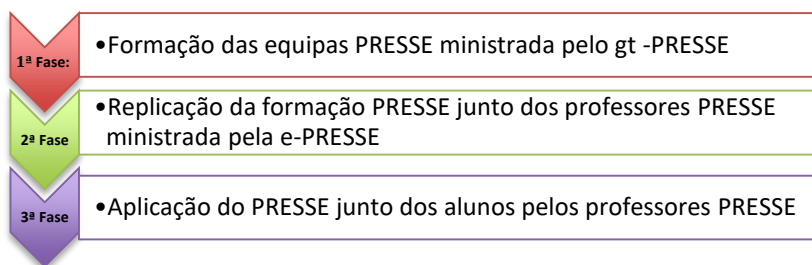


Figura 4. Fases de adesão e implementação do PRESSE no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo

A nível metodológico, o PRESSE preconiza um modelo abrangente para o desenvolvimento curricular em educação sexual, que foi seguido no Agrupamento. Nesta abordagem pedagógica foram desenvolvidos diversos conteúdos, e os professores e professoras assumiram-se como dinamizadores das sessões com os alunos e alunas. Tal como previsto, também foi promovida uma intervenção ativa dos alunos e alunas, usando metodologias ativas e participativas em educação sexual. As sessões PRESSE foram estruturadas no Agrupamento de acordo com objetivos e conteúdos previstos para os diferentes níveis de ensino nos Cadernos PRESSE para o 1º Ciclo (Sousa, Gonzaga, Guimarães, & Luís, 2011), 2º Ciclo (Guimarães, Gonzaga, Sousa, & Luís, 2011), 3º Ciclo (Gonzaga, Sousa, Guimarães, 2011) e Ensino Secundário (Sousa, Gonzaga, Guimarães, & Luís, 2012).

Resultados

Formação de professores e professoras

No Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, o PRESSE começou a partir do ano letivo 2012/2013. De certo modo, este foi o ponto de partida, possibilitando a formação de um largo conjunto de docentes, um total de 104 docentes do 1º ciclo ao Ensino Secundário, e a sua sensibilização para a abordagem da sexualidade em contexto escolar.

Atividades dos alunos e alunas na educação em sexualidade

Atualmente, além do trabalho do/a Diretor/a de Turma e dos professores da turma no âmbito do PRESSE, o Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo inclui outras dinâmicas, como por exemplo:

Sessões orientadas pela coordenadora da educação para a saúde do Agrupamento ou especialistas convidados. Estas sessões visam o esclarecimento de dúvidas ou preocupações específicas dos alunos e alunas, colocadas previamente sob anonimato (Figura 5).



Figura 5. Sessões de formação para responder a dúvidas e preocupações específicas dos alunos e alunas

Geralmente, estas sessões destinam-se a alunos do 2º e 3º ciclos e secundário e visam esclarecer diversas dúvidas no âmbito da sexualidade humana (morfofisiologia do sistema reprodutor, métodos contraceptivos, infeções sexualmente transmissíveis) e

outras temáticas, nomeadamente alimentação saudável / transtornos alimentares, substâncias psicoativas, entre outras.

Comemoração de datas específicas. Os dias comemorativos relacionados com a saúde são festejados no Agrupamento, acontecendo o mesmo com os que estão associados à sexualidade. A figura 6 mostra a comemoração do Dia Mundial de Luta Contra a SIDA, através de uma campanha de sensibilização.



Figura 6. Campanha de sensibilização no Dia Mundial Contra a SIDA

Seminário Juvenil de Educação Sexual na Comunidade Escolar. Este Seminário realizou-se pela primeira vez no 8 de abril de 2011 e visa partilhar os trabalhos realizados pelas turmas do ensino secundário na educação sexual. Geralmente, as comunicações são apresentadas por um grupo de alunos que representa a turma e, menos frequentemente, apenas por um ou dois alunos ou por toda a turma. Este evento é aberto a toda a comunidade escolar e geralmente assistem muitos professores e professoras, alguns familiares e responsáveis da Câmara Municipal. O auditório encontra-se geralmente lotado e os alunos e alunas mostram grande entusiasmo durante a sua realização (Figura 7).



Figura 7. Seminário Juvenil de Educação Sexual na Comunidade Escolar

Os temas ou problemas selecionados pelas turmas têm variado ao longo do tempo, observando-se uma preocupação crescente com a construção histórica da sexualidade, a igualdade e a igualdade de género e a não discriminação, especialmente por causa da orientação sexual (Tabela 2).

Tabela 2. Temas selecionados pelas turmas em cada Seminário Juvenil

Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais						
Não julgar pela aparência (país origem, cor de pele, personalidade, género)						10ºB
Aumentar a autoestima (para lutar contra o preconceito)			10ºA 11ºC			12ºA
As primeiras experiências sexuais					11ºA	
Visão história das formas de amar						
Esperança em tempo de guerra (questiona: há comportamentos amorosos e sexuais diferentes?)						11ºB
Mitos sobre a menstruação e gravidez estão ultrapassados?				10ºB		
Retratos da vida (os jovens da atualidade e a sexualidade)					11ºD	
Testemunhos intergeracionais	10ºA				10ºC	
Os sentimentos amorosos (primeiro amor, homem e mulher ideal)				10ºA 12ºC	12ºB	11ºD
Namoro virtual						10ºA
Igualdade						
Todos diferentes, todos iguais						10ºC
Sexualidade e deficiência					11ºB	
Identidade Sexual e discriminação (homossexualidade, discriminação, violência)					10ºB	10ºD 11ºC
Igualdade de género						12º C
Violência no namoro		11ºA			12ºA	

Tabela 2. *Temas selecionados pelas turmas em cada Seminário Juvenil (cont.)*

Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Prevenção do uso de substâncias psicoativas			11ªA			
Aborto: problemas éticos e direitos legais			10ºC			
			12ªA			
			12ªB			
Gravidez						
Gravidez não desejada	11ºC		10ºC			
	12ªA					
Acompanhamento da gravidez						
Métodos contraceptivos			12ªA		10ªA	
		12ªA	12ªB		10ªD	
Reprodução medicamente assistida		12ªB		12ªA		
Causas da infertilidade						
Conceito abrangente da sexualidade humana / dimensões de sexualidade humana			11ªA			
Dimensão ética da sexualidade humana						
Reflexão acerca de valores essenciais		11ªB		12ªB		
Saúde sexual e reprodutiva						
Prevenção das aproximações abusivas		10ªA				
Ciclo menstrual		10ªB				
Infeções sexualmente transmissíveis	12ªB			12ªA		
Conhecimento e valorização do corpo						
Figura corporal			11ªB			
Fisiologia da resposta sexual humana						
Estética e gerações				11ªA		
Bullying				12ªD	10ªE	
Riscos do tabagismo				9ªD		

Tal como se pode constatar pela observação da tabela, as temáticas apresentadas têm sido muito diversificadas e resultam de um projeto desenvolvido ao longo de cada ano letivo. Nesta panóplia de conteúdos, é notória a preocupação com a gravidez não desejada e a relevância de se conhecerem métodos contraceptivos. No caso concreto da gravidez não desejada, os alunos têm optado por encenações (em palco ou gravado em vídeo), em que o humor associado não desvaloriza a importância do tema, nem necessidade de conhecer métodos contraceptivos.

Destaca-se particularmente, a ênfase dada aos valores humanos e ao respeito, nomeadamente ao nível da aceitação da diversidade sexual e da pessoa com deficiência. Estes temas têm sido tratados através, por exemplo, de encenações em que muitos assumem o papel de um homossexual / lésbica sem quaisquer preconceitos. No que respeita à problemática da deficiência, um dos trabalhos apresentados (11ªB – 2015) contou com a presença de uma ex-aluna da escola (com deficiência motora grave), tendo

sido homenageada pela sua força e resiliência, aspetos que permitiram fazer um percurso de vida idêntico a um não deficiente.

A abordagem histórica dos tempos da guerra colonial (11ºB – 2016), foi recreada a partir de testemunhos reais, permitindo conhecer/ divulgar contextos associados a uma realidade completamente diferente da atual.

O trabalho apresentado pelo 10ºB, em 2015, referente à Identidade Sexual e discriminação (homossexualidade, discriminação, violência) centrou a sua atenção no papel da sociedade e na necessidade urgente de mudar paradigmas e aceitar a diversidade.

Pela obrigatoriedade da Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, a sexualidade humana tem estado presente na generalidade dos projetos de turma. Em 2014, foi notória a participação, pela primeira e única vez, de uma turma do 3ºciclo. Os alunos da turma D do 9ºano, com imensa criatividade e empenho, sensibilizaram para os riscos associados tabagismo (Figura 8).



Figura 8. Comunicação dos alunos do 9ºD durante o Seminário Juvenil (2014)

Em geral, todas as comunicações apresentadas, ao longo dos anos, foram muito criativas. Nos primeiros dois anos foram mais centradas no uso de PowerPoint e filmes

produzidos pelas próprias turmas, com a colaboração dos professores e professoras (Figura 9).



Figura 9. Comunicação em filme no *Seminário Juvenil de Educação Sexual na Comunidade Escolar*

Nos últimos anos, as turmas têm recorrido mais ao teatro como forma de comunicação (Figura 10).



Figura 10. Comunicação em teatro no *Seminário Juvenil de Educação Sexual na Comunidade Escolar*

Tal como se pode observar nos dados recolhidos, as imagens apresentadas também ilustram que os alunos, de ano para ano, melhoram as suas capacidades de comunicação e mostram mais à-vontade no tratamento dos temas sensíveis em educação sexual, tal como a homossexualidade e o aborto.

Avaliação do Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento

O projeto de educação sexual tem sido avaliado através dos mecanismos específicos do PRESSE. No entanto, a coordenadora do projeto, também tem avaliado o nível de

empenho/participação dos alunos nas atividades e respetivo número de docentes envolvidos/as, analisado os pontos fortes e pontos a melhorar face ao cumprimento das grandes metas do Projeto Educativo e elaborado um relatório anual de atividades.

Constrangimentos e barreiras encontrados

Com a coordenação de um projeto que se tem vindo a desenvolver há já vários anos, é possível considerar, como principal limitação, a elevada extensão dos programas curriculares e respetiva dificuldade na gestão de tempo disponível para trabalhar os conteúdos da Educação para a Saúde. Destaca-se, contudo, como aspeto muito positivo, o empenho e interesse dos alunos e alunas e a elevada participação de professores e professoras no projeto de educação para a saúde.

Acrescenta-se, ainda, uma articulação bastante funcional entre a equipa da Educação para a Saúde do Agrupamento e a enfermeira da Unidade de Saúde Pública de Vieira do Minho, inerente à existência de um protocolo entre os Ministérios da Educação e da Saúde, assinado em 7 de fevereiro de 2006, reforçando o trabalho conjunto e a cooperação ao nível central, regional e local, com vista à promoção e educação para a saúde em meio escolar.

Considerações finais

Em 2009, a Organização Mundial de Saúde definiu como Escola Promotora da Saúde (EPS) “uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A EPS é, assim, um espaço em que todos os membros da comunidade escolar trabalham, em conjunto, para proporcionar aos alunos, professores e funcionários, experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a saúde” (Direção – Geral da Educação, s.d., s.p.). Numa escola promotora da saúde todos os membros da comunidade deverão ter um papel ativo, uma vez que nenhum projeto é viável sem a colaboração efetiva de um elevado número de docentes. A formação prévia desses professores e professoras em áreas relevantes da educação para a saúde, tem-se mostrado um mecanismo eficaz de motivação para o trabalho colaborativo em áreas diversificadas da Educação para a Saúde e continuará a ser uma grande aposta da Equipa da Educação para a Saúde, durante os próximos anos.

Pelo facto deste projeto abranger todos os alunos e alunas do Agrupamento de Escolas e envolver um elevado número de docentes, o Projeto de Educação para a Saúde tem contribuído efetivamente para uma articulação interdisciplinar e para a concretização de vários objetivos do projeto educativo, nomeadamente “Reforçar os laços de solidariedade entre toda a comunidade educativa, através de atividades que

mobilizem os saberes de uns, reforçando os saberes dos outros, unidos num projeto comum em que a grande referência seja a Escola como um todo” (AEVA, 2013, p.33).

Referências

- AEVA – Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo (2013). *Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017* (não publicado). Vieira do Minho: AEVA.
- Cunha, A. (2012). Educar para a saúde na prevenção de doenças cardiovasculares: um estudo sobre conhecimentos e comportamentos em alunos no final do Ensino Básico (dissertação de Mestrado não publicada), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dias J. R. (2009). *Educação - O caminho da Nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Lisboa: Papiro Editora.
- Direção – Geral da Educação (2014). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde* (PAPES). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/papes_doc.pdf (02/11/2016).
- Direção Geral – Educação (s.d.a). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/programa-de-apoio-promocao-e-educacao-para-saude> (02/11/2016)
- Direção Geral – Educação (s.d.b). *Educação para a Saúde*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-saude> (20/11/2015).
- Glanz, K. (1999). Teoria num relance – Um guia para a prática da promoção da saúde. In Sardinha L. B., Matos M. G. & Loureiro I. (Eds.), *Promoção da saúde. Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo* (pp.9-55). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Gonzaga, M., Sousa, S., Guimarães, C., M. da P. (2011). *Caderno PRESSE 3º ciclo*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Guimarães, C., Gonzaga, M., Sousa, S., & Luís, M. da P. (2011). *Caderno PRESSE 2º ciclo*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Luís, M. da P., Gonzaga, M., Sousa, S., & Guimarães, C. (2012). *PRESSE - Guião de Formação de Professores*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Marinho, Anastácio e Carvalho (2010). *Avaliação de projetos de Educação Sexual na perspetiva da Promoção da Saúde*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11184> (15/11/2016).
- Matos M. G. (2008). A adolescência e os seus contextos: o estudo HBSC/OMS. In Matos M. G. (ed.), *Consumo de substâncias. Estilo de vida? À procura de um estilo?*

- Lisboa: Edições Instituto da Droga e da Toxicodependência. 25–43. Disponível em: <http://www.aventurasocial.com/main.php> (14 de junho 2010).
- Naia A., Simões C. & Matos M. G. (2008). Consumo de drogas e os locais de ocupação dos tempos livres na adolescência: Análise complementar do estudo HBSC/OMS. In Bonito J.(Coord), *Educação para a saúde no séc. XXI – teorias, modelos e práticas* (pp. 266-274). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Papalia D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Sampaio D. (2006). *Inventem-se novos pais* (16ª ed). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, Baptista, Matos, & Silva (2007). *Grupo de Trabalho de Educação Sexual – Relatório Final*. Disponível em: http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/relatorio_final_gtes.pdf (01/11/2016)
- Simões C., Matos M. G., & Batista-Foguet J. (2006). Consumo de substâncias na adolescência: um modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(7), 147-164.
- Sousa, & Batista, I. (Coord.) (2007). *Consumo de Substâncias Psicoactivas e prevenção em meio escolar*. Lisboa: DGIDC, DGS, IDT.
- Sousa, S., Gonzaga, M., Guimarães, C. & Luís, M. da P. (2011). *Caderno PRESSE 1º ciclo*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Sousa, S., Gonzaga, M., Guimarães, C. & Luís, M. da P. (2012). *Caderno PRESSE Ensino secundário*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública.
- Sprinthal N. A., & Collins W. A. (1999). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilaça, T. (2010). Formação contínua de professores/as na educação em sexualidade orientada para a acção: a (auto)supervisão como processo de transformação da identidade e práticas dos/as professores/as. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.352 – 361). Braga: CIEd, Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=11400>
- WHO (1986). *Carta de Ottawa. Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde*. Disponível em: http://saudepublica.web.pt/05-promocaosaude/Dec_Ottawa.htm (29/11/2016).

Autores

Ana Cunha

Professora no Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, Vieira do Minho, Portugal. Coordenadora do Projeto de Educação para a Saúde do mesmo Agrupamento de Escolas. Membro da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). E-mail: anacunha2001@hotmail.com

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: “Health, Environmental and Sustainability Education” of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: “Research on Health Education” of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt







4 POTENCIALIDADES DO PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PELOS PARES DA FUNDAÇÃO PORTUGUESA “A COMUNIDADE CONTRA A SIDA” EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES

Teresa Vilaça, Filomena Frazão de Aguiar, Alexandra Duque, Duarte Barros, Helena Teixeira, Helena Vilaça, & Paula Almeida Costa

Introdução

A Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA” (FPCCSIDA), tal como estabelecido nos seus estatutos, é uma pessoa coletiva de direito privado dotada de personalidade jurídica, que se rege pelos seus estatutos e, em tudo o que neles está omissa, pelas leis portuguesas aplicáveis. A Fundação tem como objetivo o apoio a indivíduos vítimas da Sida e de suas famílias, o fomento da mudança cultural e da mobilização social facilitadora da luta contra a Sida nomeadamente através do apoio técnico, jurídico, financeiro e outro julgados convenientes para a criação e o desenvolvimento a nível nacional, de organizações dedicadas à luta contra esta epidemia. A Fundação tem como objetivos secundários o fomento e a realização de programas, ações e edições relevantes na luta contra a Sida, particularmente nas áreas de prevenção – informação, educação e aconselhamento psicossocial e investigação científica e na promoção para a igualdade de género.

Um dos projetos mais importantes desenvolvidos pela Fundação, a nível nacional, é o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ), desenvolvido para agregar e organizar um número cada vez maior de voluntários/as estudantes universitários/as, que pretendem contribuir para a prevenção da infeção pelo VIH/ SIDA e a promoção da saúde sexual dos/as adolescentes e jovens adultos/as em Portugal. O CAOJ está organizado em quatro núcleos de intervenção: Núcleo de Apoio e Aconselhamento; Núcleo de Documentação e Informação; Núcleo de Teatro de Intervenção Educativa (TUI); Núcleo de Formação.

Vilaça, T., Aguiar, F.F. de, Duque, A., Barros, D., Teixeira, H., & Vilaça, H. (2017). Potencialidades do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida” em instituições não escolares. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 121–138). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Os/As voluntários/as que fazem parte do primeiro núcleo são alunos/as e profissionais de Psicologia que, por um lado, proporcionam apoio psicológico a jovens infetados/as e às suas famílias e, por outro lado, fazem aconselhamento a quaisquer outros/as jovens, presencialmente ou por telefone, no âmbito da saúde, sexualidade, gravidez não desejada, e toxicodependência. Estes/as voluntários/as, ainda colaboram na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos e ações na área da sexualidade e Sida, em meio social e institucional, e no estabelecimento de parcerias e protocolos com outras instituições para desenvolvimento de projetos.

No segundo núcleo, os/as voluntários/as são os/as responsáveis pela pesquisa bibliográfica que apoia a planificação, desenvolvimento e avaliação dos projetos, pela recolha e arquivo de documentação, e pela produção de folhetos informativos, produção e adaptação de materiais pedagógicos e elaboração dos relatórios de avaliação.

No terceiro núcleo, os/as participantes produzem peças e sketches que focam problemáticas da adolescência, utilizando a técnica de narrativa “aberta” e a metodologia de teatro-fórum. O seu trabalho de voluntariado ainda inclui a formação de voluntários/as em técnicas teatrais, expressão corporal, projeção de voz e dicção, entre outras dimensões, e em teatro-fórum. Também tem a seu cargo a representação da peça e animação do debate final junto de todos os públicos-alvo de projetos de intervenção pelos pares, nos vários CAOJs do país.

Por fim, o Núcleo de Formação, um dos mais expressivos do CAOJ Porto, visa a apresentação e desenvolvimento de projetos na área da promoção e educação para a saúde e sexualidade nas escolas, a formação de voluntários/as universitários/as que dinamizam as atividades de educação pelos pares, o apoio à autoformação de professores/as na área da sexualidade e Sida e a orientação de sessões de informação e sensibilização para pais/mães e outros/as agentes educativos/as. Este Núcleo surge articulado com os restantes núcleos de forma a desenvolver um trabalho em rede com outras entidades, e a abranger o maior número possível de jovens, tendo sempre em vista a pertinência e justificação das intervenções. O Projeto Nacional de Educação pelos Pares desenvolvido no âmbito deste Núcleo, está centrado no trabalho de turma e é desenvolvido em três anos letivos consecutivos do 7º ao 9º ano, envolvendo um grau crescente de participação e autonomia dos/as alunos/as na seleção e desenvolvimento de estratégias ativas que incluem o conhecimento sobre as consequências e causas da infeção pelo VIH e o treino de competências pessoais e sociais (ver Aguiar *et al.*, 2009; Oliveira *et al.*, 2009). Nos 7º e 8º anos, os/as educadores/as são voluntários/as universitários/as formados pela FPCCSIDA, que se organizam em Brigadas Universitárias de Intervenção (BUIs), para trabalhar com as turmas durante cerca de 10 sessões de 90 minutos por ano letivo, e no Teatro Universitário de Intervenção (TUI), para dinamizar atividades extracurriculares dentro do projeto. Quando os/as alunos/as chegam ao 9º ano dividem-se em grupos,

chamados Brigadas Escolares de Intervenção (BEIs) e assumem o papel de pares educadores dos/as colegas mais novos nos 1º, 2º e 3º ciclos. Em função das necessidades sociais encontradas, o CAOJ do Porto decidiu alargar, adaptando, o Projeto Nacional de Educação pelos Pares a instituições não escolares, nomeadamente à Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), Centro de Reinserção Social, Estabelecimentos Prisionais e a um Lar de Infância e Juventude Especializado.

Neste contexto, este estudo tem como principais objetivos: i) identificar os temas/ problemas trabalhados no projeto de educação pelos pares em cada instituição não escolar; ii) caracterizar as metodologias utilizadas no Projeto de Educação pelos Pares na Prevenção do VIH/SIDA nas instituições em estudo; iii) caracterizar a perceção dos professores/as destacados/as pelo Ministério da Educação para o CAOJ do Porto sobre o impacto do desenvolvimento do projeto nos participantes envolvidos nestas instituições.

Referencial teórico

De acordo com a UNAIDS (2017), os esforços globais para fortalecer os programas de prevenção e tratamento do VIH também estão a reduzir a sua transmissão, pois desde 2010, o número anual de novas infeções por VIH (todas as idades) diminuiu 16% para 1.8 milhões em 2016. O ritmo de diminuição das novas infeções por VIH, no entanto, é muito lento para atingir a meta acordada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2016 nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que é menos de 500 000 novas infeções por ano, até ao ano 2020. Assim, é muito importante continuar a trabalhar na prevenção do VIH em todos os contextos educativos formais e não formais.

Em Portugal (Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica - Departamento de Doenças Infecciosas, 2016), em 2015 foram diagnosticados 990 novos casos de infeção por VIH e no final do ano encontravam-se registados, cumulativamente, 54 297 casos, dos quais 21 177 no estágio Sida. Os casos novos diagnosticados ocorreram maioritariamente (99.9%) em indivíduos com idade superior ou igual a 15 anos, 72.9% registaram-se em homens, a idade mediana ao diagnóstico foi de 39.0 anos, 72.0% referia ter nascido em Portugal e 15.0% apresentava uma patologia indicadora de sida à data do diagnóstico da infeção. A transmissão nos novos diagnósticos em 2015 por via sexual foi indicada em 94.9% dos casos (54.4% referiu transmissão heterossexual) e por consumo de drogas em 4.6%. De acordo com este documento, a análise das tendências temporais da epidemia revela, desde 2008, uma descida consistente da taxa de novos diagnósticos, contudo, Portugal continua a ter uma das taxas mais elevadas da União Europeia. O mesmo documento refere que as tendências recentes revelam um decréscimo acentuado dos casos de infeção associados a consumo de drogas, aumento

de novos casos em jovens do sexo masculino que têm sexo com homens e uma elevada percentagem de diagnósticos tardios, particularmente em heterossexuais.

As investigações têm vindo a mostrar que apesar de conhecerem os riscos que correm, muitos/as adolescentes (21.6%) não usam preservativo na primeira relação sexual (Matos *et al.*, 2015). Isto é uma evidência de que a informação por si só não chega, é urgente educar (Caetano, 2009), dando particular atenção a populações mais vulneráveis como os/as adolescentes com e sem deficiência intelectual e os/as indivíduos em prisões. Assim, neste estudo serão referidas algumas práticas de educação pelos pares em sexualidade e prevenção do VIH realizadas com adolescentes com deficiência intelectual e com reclusos.

Os/as adolescentes com deficiência intelectual, como os que frequentam a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) em Portugal, muitas vezes são colocados/as numa condição de desigualdade em relação à sexualidade dos demais, por existirem dois grandes mitos sobre a sua sexualidade: a “hipersexualidade” e a “asexualidade” (Giami, & D’allonnes, 1984; Maia, & Vilaça, 2017). Por um lado, as pessoas menos informadas reforçam a ideia inadequada de que as pessoas com deficiência intelectual têm uma sexualidade “exagerada” por exibirem comportamentos sexuais inadequados, não refletindo sobre o facto de que esses comportamentos surgem por falta de uma educação em sexualidade adequada. Por outro lado, muitas vezes os indivíduos com deficiência intelectual são considerados pelas próprias famílias como infantis, dependentes e imaturos/as, sendo por isso vestidos/as infantilmente e estabelecendo-se com eles/as o mesmo tipo de diálogo, cobranças e proibições impostas às crianças, independentemente da sua idade cronológica (mito da “asexualidade”). De acordo com Maia (2006) e Maia e Ribeiro (2010), devido a essas crenças, é comum que os/as jovens com deficiência intelectual não sejam estimulados/as a desenvolverem a sua participação na vida social e na satisfação das suas necessidades afetivas e ou sexuais, garantindo atitudes de autonomia e a passagem para a vida adulta. Além disso, estas investigadoras identificaram outros mitos sociais sobre as pessoas com deficiência intelectual, nomeadamente, considerarem que todas as pessoas com deficiência intelectual são iguais, que a deficiência é sempre hereditária, que possuem uma sexualidade atípica, que não teriam condições de se relacionarem amorosa e sexualmente e que não são vulneráveis às situações de exploração, violência e/ou abuso sexual (Maia, 2006; Maia, & Ribeiro, 2010).

A importância da educação em sexualidade dos/as reclusos/as associa-se a outro tipo de vulnerabilidades. De acordo com o Portal “Ser+” (2017), os grupos mais vulneráveis ao VIH são aqueles que apresentam mais risco de serem detidos, pois as condições sociais e económicas assim como as violações aos direitos humanos aumentam a vulnerabilidade ao VIH e também aumentam a vulnerabilidade à prisão. Como resultado, as populações com as maiores taxas de infeção pelo VIH estão

desproporcionalmente representadas dentro das prisões. Por exemplo, em países onde a prevalência do uso de drogas injetáveis é elevado na comunidade, a prevalência de utilizadores de drogas injetáveis em prisões é alta. Além disso, de acordo com estes autores, as políticas eficazes para prevenir as infeções pelo VIH e hepatites dentro das prisões são muitas vezes dificultadas pela negação de que lá existem disponíveis drogas ilícitas, atividades sexuais, falta de proteção para os reclusos mais jovens, para as mulheres e para os mais fracos e corrupção.

A entrada na prisão é um momento crucial no envolvimento dos/as reclusos/as em projetos de prevenção, devendo esta ser encarada como um espaço privilegiado na educação e promoção da saúde, com vista a minimizar o efeito dos comportamentos de risco (Portal da Saúde, 2007). Apesar dos comportamentos que determinam o risco acrescido de infeção pelo VIH serem considerados proibidos nas prisões, por vezes ocorrem relações sexuais desprotegidas, violações, consumo de drogas, tatuagens e, se não existirem programas de prevenção eficazes, não se podem combater as consequências previsíveis destes comportamentos (Canda, 2010). De acordo com o Portal da Saúde (2007), acresce como situação de risco a fase de reinserção social, pois é um momento frequentemente angustiante ao confrontar a necessidade de obter alojamento, encontrar trabalho, reintegrar a família e aceder a cuidados de saúde (Portal da Saúde, 2007). Deve sublinhar-se que os/as reclusos/as VIH negativos/as ficam expostos a um risco de infeção especialmente elevado após a libertação, em particular se não há o cuidado de estabelecer um plano que prepare a sua reinserção social fornecendo o poder de decidir e escolher, criando as oportunidades para ultrapassar as razões sociais e económicas que induzem exclusão, vulnerabilidade e, em última análise, a transmissão da infeção (Portal da Saúde, 2007). Várias investigações (ex., Bauserman et al., 2003; Grinstead, Zack, & Faigles, 2001) têm mostrado que os/as reclusos/as que participaram em programas de prevenção do VIH/SIDA relataram a diminuição de relações sexuais de alto risco, do uso de drogas injetáveis e do compartilhamento de agulhas após a libertação. Além disso, também referiram que usavam mais os serviços comunitários nos primeiros meses após a libertação, tinham mudanças positivas nas atitudes para o uso do preservativo, eram mais auto-eficazes no seu uso e a na sua resistência ao uso de substâncias ilícitas, e tinham intenções aumentadas para praticar relações sexuais mais seguras quando fossem libertados/as e usarem preservativos. Os programas de educação para a prevenção do VIH liderados por pares produziram resultados semelhantes, mas parecem ter as vantagens adicionais de maior aceitação e credibilidade com os/as reclusos/as e ter custos relativamente mais baixos (Ehrmann, 2002; Grinstead et al., 2001). De acordo com estudos revistos por Ross e colaboradores (2006), a educação para o VIH liderada pelos pares também pode ter outros benefícios, já que os/as educadores/as de pares podem experimentar melhorias na sua autoestima, ganharem emprego como educadores/as dentro do contexto prisional ou fora da prisão após a libertação e disseminarem

informações de prevenção do VIH fora da sala de aula para outros/as prisioneiros/as, funcionários/as da prisão e familiares e amigos/as fora da instalação prisional.

De um modo geral, o impacto limitado dos programas baseados no desenvolvimento de competências no comportamento sexual pode ser explicado pelo seu sentimento de desmotivação para fazerem escolhas comportamentais positivas, pois à medida que se desenvolvem, muitos/as começam a reconhecer que as suas circunstâncias e ambiente podem restringir as suas oportunidades futuras (Eccles, 1999). Os programas baseados em competências de vida para a prevenção do VIH têm como objetivo melhorar o conhecimento dos/as adolescentes sobre prevenção, ajudá-los/as a desenvolver atitudes saudáveis, e proporcionar-lhes habilidades para evitar os comportamentos sexuais de risco, no entanto, esses programas não têm demonstrado efeitos consistentes na prevenção de comportamentos sexuais de risco (Yankah, & Aggleton, 2008). A educação pelos pares na prevenção do VIH, centrada no indivíduo, onde se procura aumentar o seu conhecimento e motivação para ter comportamentos saudáveis utilizando estratégias pedagógicas ativas, tem-se mostrado eficaz na promoção da saúde sexual (Price, & Knibbs, 2009). Da mesma forma, as intervenções baseadas em teatro são uma estratégia de prevenção viável para mudar o conhecimento, atitudes e comportamentos relacionados com a saúde sexual e, mais especificamente, com a prevenção do VIH (Taboada et al., 2016; Aguiar et al., 2015). O Projeto Nacional de Educação pelos Pares, da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, desenvolvido no âmbito do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ), é um projeto baseados no desenvolvimento de competências de vida para a prevenção do VIH e a promoção de uma sexualidade saudável. Este projeto é desenvolvido a partir do diagnóstico das necessidades de formação do público-alvo e recorre a metodologias ativas e ao teatro universitário de intervenção (TUI) para educar os/as adolescentes para uma vivência gratificante da sua sexualidade e prepará-los/as para assumirem o seu papel de “pares educadores” de colegas mais jovens. Após a eficácia que tem vindo a ser demonstrada por este projeto na comunidade escolar (Aguiar et al., 2009; Oliveira et al., 2010) decidiu-se alargar a sua implementação a instituições não escolares, nomeadamente à Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), Centro de Reinserção Social, Estabelecimentos Prisionais e a um Lar de Infância e Juventude Especializado.

Metodologia

Participantes

Participaram neste projeto no ano letivo 2015/2016, seis instituições, onde existiram nove grupos de formação que incluíram 150 participantes (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização dos participantes (n=150)

Instituição	Nº de grupos de formação	Nº de voluntários nas BUI
Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)	4	5
Centro Educativo do Centro de Reinserção Social (CRS)	1	3
Estabelecimento Prisional Especial (EPE)	1	4
Um Estabelecimento Prisional Masculino 1 (EP-M1)	1	6
Um Estabelecimento Masculino 2 (EPV-M2)	1	8
Lar de Infância e Juventude Especializado (LIJE)	1	2

Vinte estudantes universitários/as organizaram-se em seis Brigadas Universitárias de Intervenção para agirem, nos seus tempos livres, como educadores/as de pares nessas instituições, sob a supervisão dos/as professores/as destacados/as para o CAOJ do Porto.

Instrumentos de recolha de dados

O Projeto Nacional de Educação Pelos Pares em educação em sexualidade e prevenção do VIH/SIDA, da Fundação Portuguesa ‘A comunidade Contra a SIDA’, a que esta comunicação se refere, tem um processo de monitorização da implementação do projeto standardizado para o contexto escolar. Para as instituições não escolares, foram selecionados apenas alguns dos instrumentos de recolha de dados e aplicados de acordo com o contexto das instituições (Figura 1).

O questionário “Eu e as outras pessoas”, é aplicado no primeiro ano de intervenção apenas aos/às participantes sem deficiência intelectual como pré e pós-teste e no final do segundo ano de intervenção como *follow-up*. Está dividido em seis secções: Como é que eu me vejo?; Como é que eu penso que os outros me veem?; Como é que eu sou?; Como me relaciono com os meus amigos?; Que importância dou ao grupo de amigos?; Como me situo face aos riscos?

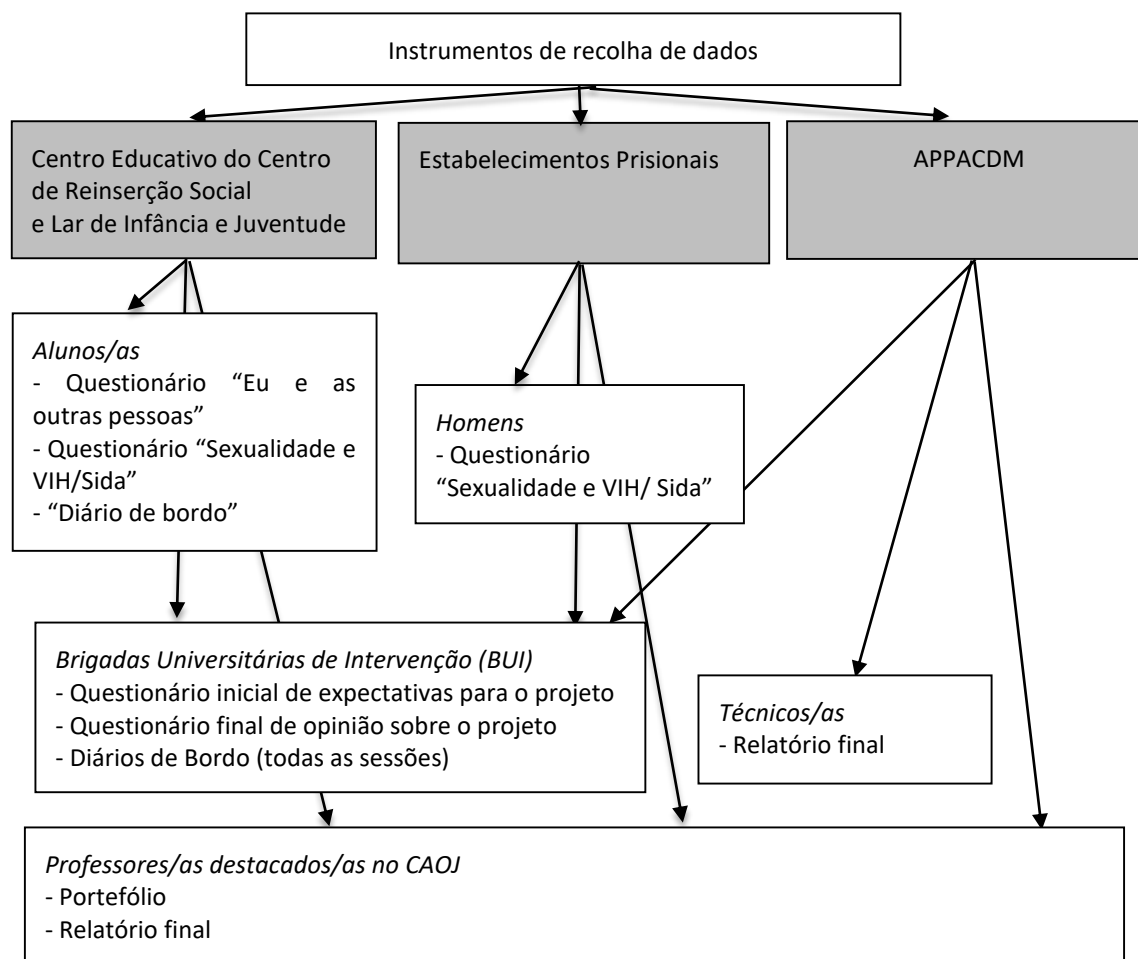


Figura 1. Metodologia de avaliação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da FPCCS em Instituições não escolares

O questionário "Sexualidade e SIDA", é aplicado aos/às participantes sem deficiência intelectual a meio do primeiro ano de intervenção ou no início e no final da intervenção com jovens adultos/as em contextos não escolares, com algumas adaptações em função da sua idade. Este questionário visa: i) caracterizar a perceção sobre algumas variáveis relacionadas com a sexualidade, tais como: o tipo de relacionamentos amorosos (curte, namoro, casamento, responsabilidade), as expressões de afeto (carinho, prazer, paixão e relações sexuais), características pessoais (responsabilidade e maturidade) e a felicidade; ii) identificar a importância atribuída a valores associados a uma sexualidade saudável (ex., justiça, liberdade, respeito,

prevenção); iii) caracterizar as percepções sobre as mudanças físicas e emocionais que sentem em si próprios/as relacionadas com a puberdade (ex., “tenho sensações novas que me agradam”, “Estou diferente mas acho natural”); iv) conhecimentos e atitudes face à sexualidade (ex. “Na primeira relação sexual pode engravidar-se”, “Ser virgem aos 16 anos é “anormal””); v) conceções sobre o início da vida sexual ativa (ex., “Pode acontecer em qualquer momento”, “Deve acontecer só depois do casamento”, “Deve ser adiado pelo risco de transmissão de doenças”); vi) conhecimento sobre os meios de transmissão e prevenção das infeções sexualmente transmissíveis; vii) normas subjetivas face à orientação sexual e não iniciar as relações sexuais na adolescência.

Os diários de bordo dos/as participantes no projeto e dos/as alunos/as universitários/as que constituem as BUI apresentam linhas orientadoras para a sua escrita. O mesmo acontece com os relatórios que são realizados pelos/as professores/as que fazem a formação e supervisão das BUI e pelos técnicos da APPACDM. Face a estes novos grupos de intervenção do Projeto Nacional de Educação pelos Pares, estão atualmente a ser desenvolvidos instrumentos de avaliação mais adequados para essas populações-alvo.

Os resultados deste estudo foram recolhidos nos portefólios elaborados pelos/as professores/as destacados pelo Ministério da Educação para o Projeto de Educação pelos Pares na Prevenção do VIH/SIDA e pelo seu relatório no final do ano letivo 2015/2016. Os dados foram tratados recorrendo à criação de um sistema de categorias indutivas. Posteriormente, foi analisada a frequência com que emergiu cada uma dessas categorias/ subcategorias de análise nos dados recolhidos, que serão apresentadas em tabelas, juntamente com alguns excertos das respostas para a sua clarificação.

Resultados

Temas/ problemas trabalhados no projeto de educação pelos pares

A sexualidade e as infeções sexualmente transmissíveis foram temas trabalhados em todas as instituições (n=6), a gravidez na adolescência e a violência no namoro ou violência doméstica e o consumo de substâncias psicoativas em quatro instituições e o *bullying* em metade das instituições (Tabela 2).

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais, embora com diferente profundidade, foi um aspeto identificado como uma necessidade de formação em todas as instituições. As competências pessoais, mais ligadas às características e capacidades individuais, foram essencialmente trabalhadas na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (autoconhecimento, autoestima, expressão de sentimentos e capacidade de escolha). Nas outras instituições apenas foi desenvolvido nos/as participantes o autoconhecimento e a autoestima.

Tabela 2. *Temas/ problemas abordados no Projeto Nacional de Educação pelos pares da FPCCS*

Temas/ Problemas tratados	Instituição						f
	APPACDM	CRS	EPE	EP-M1	EPV-M2	LIJE	
Sexualidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Infeções sexualmente transmissíveis	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Gravidez na adolescência	✓	✓	✓			✓	4
Violência no namoro/ Doméstica		✓	✓	✓	✓		4
<i>Bullying</i>	✓	✓	✓				3
Consumo de substância psicoativas		✓	✓	✓	✓		4
Competências pessoais							
Autoconhecimento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Autoestima	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Expressão de sentimentos	✓						1
Capacidade de escolha	✓						1
Competências sociais							
Relacionamento interpessoal	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Comunicação interpessoal	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Assertividade		✓	✓	✓	✓	✓	5
Respeito pelo público e privado	✓						1
Total	11	11	11	9	9	8	59

As competências sociais, entendidas como as competências mais utilizadas na relação com os outros, foram trabalhadas em todas as instituições a nível do relacionamento interpessoal e comunicação interpessoal verbal e não-verbal. A assertividade foi desenvolvida em todos/as os/as participantes com exceção dos/as adolescentes com deficiência intelectual e o respeito pelo público e privado apenas com estes/as últimos/as.

O treino de competências pessoais e sociais visa ajudar a desenvolver e a melhorar várias competências para além das referidas, como por exemplo, a autoconfiança, perseverança, a capacidade de adaptação, a iniciativa e/ou proatividade, o otimismo e atitude positiva, a empatia, a liderança, o espírito de equipa, a facilidade de relacionamento interpessoal, o pensamento crítico, o controlo emocional, a facilidade de integração, a autonomia, a determinação a capacidade de resolução de problemas, a gestão de conflitos, a gestão de tempo, o planeamento e definição de objetivos, entre outros, de forma a capacitar as pessoas para melhor lidarem com os variados desafios e as situações-problema que enfrentam diariamente. As competências selecionadas em função das necessidades identificadas como prioritárias nos/as participantes têm sido também referidas em estudos semelhantes (ex., Rodrigues & Vilaça, 2011; Viegas & Vilaça, 2011).

Metodologias utilizadas no Projeto de Educação pelos Pares

Os métodos pedagógicos foram agrupados em quatro categorias: identificação das conceções, valores e atitudes iniciais; discussão; experienciais, autorreflexão; outros (Tabela 3).

Tabela 3. Métodos e técnicas utilizados no Projeto Nacional de Educação pelos pares da FPCCS

Método/ Técnica	Instituição						f
	APPA CDM	CRS	EPE	EP- M1	EPV- M2	LIJE	
<i>Identificação das conceções, valores e atitudes iniciais</i>	1	1	1	2	2	2	
Brainstorming	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Caixa das dúvidas				✓	✓	✓	3
<i>Métodos de discussão</i>	6	6	4	5	5	4	
Discussão sobre o tema entre os participantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Discussão com especialistas convidados da saúde	✓			✓			2
Visualização de filmes, seguidos de debate	✓	✓			✓		3
Exploração de apresentações em PowerPoint	✓	✓			✓		3
Identificação de DSTs através de imagens		✓	✓	✓		✓	4
Exercícios práticos de lápis e papel, individuais e coletivos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Mitos da sexualidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
<i>Métodos experienciais</i>	4	5	6	9	3	1	
Jogos individuais		✓	✓	✓	✓	✓	5
Teatro Universitário de Intervenção	✓			✓	✓		3
Role playing	✓	✓		✓	✓		4
“Enganando o grupo”				✓			1
Dinâmica do P e do S		✓		✓			2
Oficina do sexo seguro		✓					1
Festinha no ego		✓	✓	✓			3
Caixa com espelhos				✓			1
Uma imagem vale mais do que mil palavras			✓				1
Teia	✓			✓			2
Salve-se quem puder			✓	✓			2
Abraço coletivo e grito de guerra	✓		✓				2
Telefone mudo			✓				1
<i>Métodos de autorreflexão centrados no aluno</i>	0	2	6	2	0	0	
Marcas da vida em papel			✓				1
Não faças aos outros		✓	✓				2
Objeto com o qual me identifico				✓			1
No meu futuro			✓	✓			2
Marcas positivas e negativas em contexto sexual			✓				1
O meu pior e o meu melhor			✓				1
Sentimentos rasgados		✓	✓				2
<i>Outros</i>	0	0	1	1	0	0	
Alunagem			✓				1
Dado				✓			1
Total	11	14	18	19	10	7	79

Os questionários de identificação dos conhecimentos, atitudes e valores face à sexualidade, a si próprio e à SIDA, já descritos, servem simultaneamente como instrumentos de avaliação do projeto e instrumentos pedagógicos. Depois de aplicados, os/as formadores/as analisam os seus resultados e planificam as suas sessões em função deles. Para aprofundar esses resultados ainda foi utilizada a técnica de *brainstorming* em todas as instituições e a caixa de dúvidas em três instituições. Partir do que o/a aluno/a sente e sabe, baseando o ensino nos princípios construtivistas, tem-se mostrado bastante eficaz na motivação e aprendizagem conceitual dos participantes em educação em sexualidade (Vilaça, & Jensen, 2014).

Com exceção dos estabelecimentos prisionais especial e masculino 1, foram utilizados preferencialmente métodos de discussão (ex., visualização de filmes seguidos de debate, exploração de apresentações em PowerPoint questionado os/as participantes). Os métodos de discussão incluem uma variedade de técnicas para uma troca de ideias aberta e colaborativa entre um formador/a e os/as participantes, ou entre participantes, com o objetivo de promover a organização do pensamento, a aprendizagem, a resolução de problemas e a compreensão dos conteúdos, envolvendo a discussão de um problema ou tópico que tenha na sua base um texto escrito, um filme (ou qualquer material media) ou uma norma social, como acontece frequentemente na educação em sexualidade (Vilaça, 2017).

Os métodos experienciais (ex., role-playing, Teatro Universitário de Intervenção) foram mais usados nos estabelecimentos prisionais especial e masculino 1. Estes métodos enfatizam o papel da experiência prática e da experiência pessoal na construção do conhecimento, pois a partir de uma situação-problema, real ou simulada, os indivíduos fazem observações e refletem sobre essas observações, constroem conceitos abstratos e generalizações com base nas suas observações, fazem interpretações e podem, então, testar esses conceitos e generalizações em situações novas ao resolver o problema em questão (Vilaça, 2017).

O teatro universitário de intervenção (TUI), utilizado em três instituições (Figura 2), é um destes métodos experienciais pois utiliza o teatro do oprimido recorrendo à técnica de teatro fórum como estratégia de educação não formal, com o objetivo de prevenir comportamentos de risco no âmbito da sexualidade, nomeadamente do VIH/SIDA. A função do TUI é, por um lado, atuar em vários contextos como escolas, centros educativos, lares de jovens em risco e prisões, promovendo a mudança de comportamentos através da ação e, por outro lado, criar condições para que os/as participantes ajam como curingas, formando novos grupos teatrais multiplicadores da metodologia. O processo foi fundamental, pois através de jogos teatrais seguidos de reflexão foram desenvolvidas competências pessoais e sociais, as quais permitiram que os/as participantes partilhassem as suas opressões, e os curingas seleccionassem as que são significativas para todo o grupo, mais adequadas à resolução do problema e que melhor se adequam ao teatro fórum.



Figura 2. Cenas do TUI em diferentes instituições

Os métodos de autorreflexão centrados no/a participante (ex., marcas da vida em papel, o objeto com o qual me identifico, o meu pior e o meu melhor) foram usados com o objetivo de promover o autoconhecimento e desenvolver sentimentos positivos sobre si próprio/a. Estes métodos apenas foram utilizados nos estabelecimentos prisionais especial e masculino 1. Tendo em atenção a importância destes métodos para a capacitação dos/as participantes na resolução de problemas pessoais e/ou da comunidade (ver por ex., Vilaça 2014, 2016) será importante no futuro aplicá-los em todas as instituições.

Perceção sobre o impacto do desenvolvimento do projeto nos/as participantes envolvidos nestas instituições

A maior parte dos/as professores/as destacados/as pelo Ministério da Educação para o CAOJ, considerou que em todas as instituições a maior parte dos/as participantes no projeto aumentou o seu conhecimento sobre prevenção do risco, nomeadamente sexual, e desenvolveu algumas competências pessoais e sociais (por exemplo, assertividade e autoestima) (Tabela 4).

Tabela 4. Perceção dos/as professores/as supervisores/as no Projeto Nacional de Educação pelos Pares sobre o seu impacto nos participantes

Impacto do projeto	Instituição						f
	APPA CDM	CRS	EPE	EP-M1	EPV-M2	LIJE	
Aumento de conhecimento sobre prevenção de risco de ISTs e/ou gravidez não planeada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Aumento de conhecimento sobre prevenção de violência e/ou bullying	✓	✓	✓	✓	✓		5
Aumento de conhecimento dos malefícios de consumos abusivos		✓	✓	✓	✓		4
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Também observaram que nas quatro instituições em que o consumo de substâncias psicoativas foi tratado, houve um aumento de conhecimento sobre as consequências biológicas, psicológicas e sociais do seu consumo, bem como sobre as formas de tratamento e prevenção. Este impacto nos/as participantes pelo tratamento destes temas/ problemas é semelhante ao encontrado anteriormente no mesmo projeto com alunos/as do ensino básico sem deficiência intelectual (Aguiar et al., 2009; Oliveira et al., 2009).

Considerações finais

Os temas/ problemas mais trabalhados nas instituições foram a sexualidade, as infeções sexualmente transmissíveis e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Na APPACDM desenvolveu-se uma maior diversidade de competência pessoais e sociais e no Centro Educativo do Centro de Reinserção Social e Estabelecimentos Prisionais trabalhou-se a violência no namoro e doméstica, o que não foi uma necessidade sentida na APPACDM e no Lar de Infância e Juventude Especializado.

As metodologias utilizadas no Projeto de Educação pelos Pares na Prevenção da infeção pelo VIH nas instituições em estudo mostraram algumas diferenças em função da instituição. Em todas as instituições foi feito primeiro um diagnóstico das necessidades de formação, tal como é previsto no programa nacional (questionários de identificação dos conhecimentos, atitudes e valores face à sexualidade, a si próprio e à SIDA) e esse diagnóstico foi aprofundado com a utilização de técnicas de brainstorming. No entanto, na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, Centro Educativo do Centro de Reinserção Social, Estabelecimentos Prisional masculino 2 e Lar de Infância e Juventude Especializado foram utilizados preferencialmente métodos de discussão e nos estabelecimentos prisionais especial e masculino 1 foram usados essencialmente métodos experienciais. Tendo em atenção a importância destes métodos para a capacitação dos/as participantes na resolução de problemas pessoais e/ou da comunidade (ver por ex., Vilaça 2014, 2016) será importante no futuro aplicá-los em todas as instituições.

A perceção dos professores/as destacados/as pelo Ministério da Educação para o CAOJ do Porto sobre o impacto do desenvolvimento do projeto nos/as participantes envolvidos nestas instituições foi positivo a nível do aumento do conhecimento sobre prevenção do risco e desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais.

Em síntese, os resultados obtidos mostram que este Projeto Nacional de Educação pelo Pares tem um impacto positivo na promoção de uma sexualidade saudável em instituições não escolares, mostrando-se uma abordagem a considerar na educação em sexualidade e prevenção do VIH/SIDA pelos pares em instituições não escolares.

Referências

- Aguiar, F. F., Vilaça, T., Oliveira, R., Cardoso, E., Ardachessian, J., Castanheira, M., Sousa, M. J., Oliveira, M., Silva, V., & Machado Caetano, J. A. (2009). O Projecto Nacional de Educação Pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A Sida” Em Escolas EB 2/3 do Porto. In B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2046-2065). Braga: Universidade do Minho.
- Aguiar, F.F., Vilaça, T., Aguiar, L., Martins, J., Martins, M. (2015). Opinião dos reclusos do estabelecimento prisional do Vale do Sousa sobre o teatro universitário de intervenção do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens do Porto da FPCCSIDA. In Z. Anastácio (Coord.), *Livro de Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional* (pp. 179- 194). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bauserman, R. L., Richardson, D., Ward, M., Shea, M., Bowlin, C., Tomoyasu, N., & Soloman, L. (2003). HIV prevention with jail & prison inmates: Maryland’s prevention case management program. *AIDS Education & Prevention*, 15(5), 465–480.
- Caetano, J. A. M. (2009). Doenças infecciosas emergentes no século XXI. Perspectiva geral da SIDA. *Livro de Resumos do Curso de Formação para voluntários de intervenção no Projeto Nacional de Educação pelos Pares* (pp. 10-11). Braga: Universidade do Minho.
- Canda, C. (2010). Teatro do Oprimido e formação de professores: reflexões sobre emancipação humana e social. In Atas do VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cénicas, 10 - 12 de Maio de 2006. Rio de Janeiro: UNIRIO. Acedido em: http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Cilene%20Canda%20-%20Teatro%20do%20Oprimido%20e%20forma%20de%20professores_%20reflex%20sobre%20emancipa%20humana%20e%20social.pdf
- Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future Child*, 9(2), 30–44.
- Ehrmann, T. (2002). Community-based organizations and HIV prevention for incarcerated populations: Three HIV prevention program models. *AIDS Education and Prevention*, 14 (5 Suppl. B), 75–84.
- Giami, A., & D’allonnes, C. R. (1984). O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In M. I. D’avilla Neto (Org.). *A negação da deficiência: A instituição da diversidade* (pp. 29-41). Rio de Janeiro: Achiamé/Socii.

- Grinstead, O., Zack, B., & Faigeles, B. (2001). Reducing post-release risk behavior among HIV seropositive inmates: the health promotion program. *AIDS Education and Prevention*, 13(2), 109–119.
- Maia, A.C.B. (2006). *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo/SP, Editora Unesp.
- Maia, A.C.B., & Ribeiro, P.R.M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (2), 159-176.
- Maia, A.C.B., & Vilaça, T. (2017). A proposal for an in-service teacher training course on sexuality and disability based on a review and meta-analysis of intervention studies. In (n.ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education* (no prelo). Latvia: Cambridge Scholars Publishing.
- Matos, M.G., Simões, C., Camacho I., reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: dados nacionais 2014*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira, R., Vilaça, T., Aguiar, F. F. de A., Esteves, C., Cardoso, E., Ardachessien, J., Ferreira, M. J., Oliveira, M., Freitas, T., & Caetano, J. M. (2010). Projecto de educação pelos pares em escolas do Porto durante o ano lectivo 2009/2010. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.223 – 232). Braga: CIEd.
- Oliveira, R., Vilaça, T., Oliveira, R., Aguiar, F. F., Esteves, C., Cardoso, E., Ardachessian, J., Ferreira, M. J., Oliveira, M., Freitas, T. & Machado Caetano, J. A. (2009). Projecto de Educação Pelos Pares em escolas do Porto no ano letivo 2009/2010. In B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 223 – 232). Braga: Universidade do Minho.
- Portal da Saúde (2007). *SIDA em meio prisional, uma caracterização com base nos EP de Tires e do Montijo*. Lisboa. Acedido em: <http://www2.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/7C16334B-223A-4D8F-B65A-03914533A83D/0/i005965.pdf>
- Price, N. & Knibbs, S. (2009). How effective is peer education in addressing young people's sexual and reproductive health needs in developing countries? *Children & Society*, 23, pp. 291-302.
- Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. B, da Silva, L. S. Almeida (Org.), *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 457 – 467). Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho.
- Ser+ Associação Portuguesa para a Prevenção e Desafio à SIDA (2017). *A prevalência do*

VIH nas prisões pelo mundo. Acedido em: <http://www.sermais.pt/content/default.asp?idcat=prevalenciaVIHNasPrisoosPel oMundo&idCatM=reclusos&idContent=9FD22EC2-93C7-4FF9-8AAF-57CDA561036A>

Taboada, A., Taggart, T., Holloway, I., Houpt, A., Gordon, R., Gere, D., Milburn, N., & Lightfoot, A. (2016). A Critical Review of the Characteristics of Theater-Based HIV Prevention Interventions for Adolescents in School Settings, *Youth & School Health*, 17 (4) 537–547.

UNAIDS - Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. UNAIDS Data 2017. Genebre: UNAIDS.

Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica-Departamento de Doenças Infeciosas (2016). Infecção VIH/SIDA: a situação em Portugal a 31 de dezembro de 2015. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP.

Viegas, A. & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado, & S. Almeida (Org.), *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania* (pp. 319 – 331). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Vilaça, T. (2014). Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 23-39.

Vilaça, T. (2016). InterAcção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola. *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.

Vilaça, T., & Jensen, B.B. (2014). Aplicando a metodologia S – IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual, *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 216-232.

Yankah, & Aggleton, (2008). Effects and effectiveness of life skills education for HIV prevention in young people. *AIDS Education and Prevention*, 20(6), 465-85.

Autores/as

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: “Health, Environmental and Sustainability Education” of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: “Research on Health Education” of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem

Teresa Vilaça, Filomena Frazão de Aguiar, Alexandra Duque et al.

estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. Email: tvilaca@ie.uminho.pt

Filomena Frazão de Aguiar

Presidente do Conselho de Administração da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”.
Email: fpccsida1992@gmail.com

Alexandra Duque, Duarte Barros, Helena Teixeira, & Helena Vilaça

Professores/as destacados/as do Ministério da Educação na Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, Delegação da Região Norte, Porto. Email: caojporto@gmail.com

Paula Almeida Costa

Professora destacada do Ministério da Educação na Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, Delegação da Região Centro, Coimbra.

SECÇÃO 3



**MÉTODOS, TÉCNICAS E ARTEFACTOS CULTURAIS NAS PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA**





Ailton Dias de Melo

1 “LÁ FOI DITO QUE EU NÃO ERA QUEM EU ERA”: TRANSGENERIDADE E ESCOLA

Introdução

A argumentação é desenvolvida em forma de problematizações a partir de articulações com os referenciais pós-estruturalistas, feministas, *queer* e a teorização foucaultiana. Este texto analisa a relação transgeneridade e escola, considerando as questões disciplinares de poder e os discursos vigentes que sustentam a exclusividade do binômio de gênero nas instituições ocidentais.

O nosso objetivo é problematizar os dispositivos de controle que cercam vivências de sexualidade e gênero nas relações escolares. Como deflagrador da nossa reflexão utilizamos um recorte do documentário brasileiro “De Gravata e Unha Vermelha”, da psicanalista, roteirista e diretora Miriam Chnaiderman. Tomamos de modo especial a experiência de Léo Moreira, um trans homem que em seu ingresso na vida escolar é submetido a um discurso que visa tornar dócil e adequada a sua forma de ser e estar no mundo segundo um padrão pré-estabelecido. As discussões propostas são desdobramentos de uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras – Brasil, que considera a transgeneridade como uma possibilidade de transgressão da perspectiva de controle dos discursos cis-heteronormativos que subverte e resiste ao sistema linear de relações entre sexo-corpo-gênero, incitando conceber a sexualidade de modo múltiplo.

O texto delinea-se sobre muitos questionamentos e aponta para a necessidade da coragem de admitirmos que há nas relações de gênero e sexualidade um plural de questões que versam para além do binarismo que insiste em querer dominar os corpos, as suas expressões, relações, vivências e prazeres.

Melo, A.D. de (2017). “Lá foi dito que eu não era quem eu era”: Transgeneridade e escola. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 141–149). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Sobre as nossas escolhas...

Propus-me discutir aqui a relação transgeneridade e escola como recorte de problematizações de um movimento mais amplo de resistência ao discurso binário e heteronormativo de gênero vigente na nossa sociedade, que venho desenvolvendo em meu projeto de pesquisa no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras - Brasil.

A fonte de problematizações do projeto, e deste texto, é o documentário brasileiro “De Gravata e Unha Vermelha” dirigido pela Psicanalista Miriam Chnaiderman. Este documentário explora em diversas entrevistas o universo transgênero, compreendendo os transexuais, *dragqueens*, travestis, homens e mulheres trans e *cross-dressers* como pessoas transgressoras. Assumo a problematização como uma metodologia de ação investigativa sobre as relações entre saberes, poderes e verdades nas temáticas de gêneros e sexualidades implicadas na educação, através de processos rizomáticos de análises, ancoradas numa bricolagem que questiona, desmonta e remonta ações, conceitos e concepções a partir das provocações feitas pelo material empírico utilizado.

Algumas falas do filme são apresentadas e remontadas aqui em um mosaico deflagrador de problematizações, que são desdobradas numa perspectiva pós-crítica e fundamentadas na teoria foucaultiana. Considerando que historicamente a escola consolidou-se como uma instituição adotante de posturas pouco flexíveis no campo da sexualidade, não acompanhando as alterações de outros segmentos da sociedade, evoco questionamentos sobre o que estaria mantendo a escola prisioneira do mesmo num mundo em mudanças.

A escola e os discursos de interdição

Pensando nos dispositivos de controle que cercam vivências de sexualidade e gênero, problematizo o relato de Léo Moreira, que resgatando as suas memórias de infância, lembra a sua relação com a escola para nortear as nossas reflexões. Léo Moreira chama a atenção ao dizer em uma das suas participações em “De Gravata e Unha Vermelha” que sua sexualidade foi realmente questionada quando entrou no sistema educacional. Em sua fala sobre a escola, Léo exclama com vigor: “Lá foi dito que eu não era quem eu era”. (00:18:34)¹

Foi na escola o primeiro lugar onde Léo sentiu que não podia expressar-se do modo como queria e acreditava ser o seu. Confrontou-se diretamente com um padrão

¹ As transcrições das falas dos participantes do documentário “De Gravata e Unha Vermelha” possuem, neste texto, o indicativo do tempo em que aparecem no DVD. O formato adotado será o de indicação de “hora: minuto: segundo”. Embora esta prática não seja usual, ela foi adotada como meio de facilitar possíveis buscas no filme através do temporizador de tela.

em que deveria enquadrar-se em função da atribuição de gênero que tinha recebido. Em sociedades constituídas sob forte e normativa padronização, o indivíduo que por algum motivo escapa das expectativas e se constitui de outro modo que não o previsto, esbarra na manutenção do poder e enfrenta grandes desafios para ser e viver como acredita que deve. As instituições sociais existem nas diversas configurações de grupos humanos para colaborarem com a manutenção da disciplina. As instituições sociais agrupam regras, traçam procedimentos padronizados, reconhecidos, aceites e sancionados pela sociedade. Nada passa despercebido dos dispositivos que exercem o controle de manutenção seja do pensar, do sentir e até do agir propriamente dito, pois tudo é sempre preestabelecido.

Entre essas instituições está a escola que tem a sua função disciplinar sistemática na sociedade. A sexualidade tornou-se objeto de atenção também da escola, que passou a produzir um discurso que não é unicamente o da moral, mas, sobretudo o da normatização baseada nas relações do saber e da racionalidade, escapando assim das questões do afeto e repudiando as noções de desejo, vontade e prazer, em detrimento do valor da disciplina. Desde a consolidação da escola moderna, os grupos sociais já passaram por várias alterações. Entre as múltiplas mudanças observadas na contemporaneidade estão as ligadas à forma do ser humano conceber e vivenciar relações com o seu corpo, os seus desejos, os seus prazeres; em suma a sua sexualidade. No entanto, como aponta Santos (2010), na escola ainda pode observar-se um padrão: o corpo desejável é jovem, saudável, magro, bonito e heterossexual, que atenda de forma linear e “natural” à relação de correspondência entre sexo, gênero e desejo.

Assim a escola consolidou-se ao longo dos anos como um importante organismo de normatização dos grupos, sendo responsável pela educação formal e a transmissão oficial do conhecimento, dos costumes e da forma de ser e estar no mundo de modo direcionado. Estabeleceu-se, com rigor, os limites do masculino e do feminino numa lógica binária que não prevê a possibilidade de se estar “entre” ou “além de”. Considerando isso, Veiga Neto (2001) sobrepõe a instituição escolar a outras instituições de manutenção de poder, afirmando que:

[...] a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (Veiga-Neto, 2001, p.23).

Assim, a força com que as tradições vigentes se colocam sobre a sociedade e buscam uma associação entre escola e a sexualidade, imprime uma série de desafios e limites. Existe uma lógica inserida num contexto de poder instaurado a partir de produções discursivas e não discursivas sobre a sexualidade e os seus “desvios”. Para Santos (2010), ao chamarmos a escola para esse diálogo, precisamos evocar novamente

o conceito de disciplina em Foucault. Segundo a autora o conceito de disciplina de Foucault (2007) é fundamental para se pensar a constituição da escola moderna como instituição disciplinar. As disciplinas consistem em técnicas de poder que incidem sobre os corpos visando o seu domínio detalhado para produzir subjetividades específicas. A disciplina das instituições escolares produziu corpos dóceis e destinados à norma. Avançando nessa reflexão, Santos (2010) também ressalta que:

[...] da singular *História da Sexualidade* elaborada por Foucault, na qual os investimentos do poder disciplinar e do biopoder concorreram para a produção do sistema sexo-corpo-gênero, a partir da medicalização das práticas sexuais e da invenção do sujeito homossexual, o que se observa é a intensificação da escola como empreendimento biopolítico de controle sobre o corpo e a sexualidade. A partir desse investimento produzem-se as subjetividades, alvo da normalização contemporânea em relação ao sistema sexo-corpo-gênero (Santos, 2010, p. 104).

Esses “corpos” escolarizados, adestrados, disciplinados, contidos, evocam a imagem dos corpos que Platão descreveu dentro da famosa alegoria da Caverna. A alegoria construída por Platão, tendo como cenário uma caverna, está inserida no livro “A República” (2006), que segundo muitos autores é considerado um de seus maiores diálogos, junto aos tratados sobre as Leis, constituindo um dos marcos fundamentais do pensamento ocidental. O texto de Platão na República perpassa inúmeras questões que vão da justiça até às distinções entre o bem e o mal. Na alegoria da Caverna, no capítulo VII, o autor dedica-se a discutir a noção de realidade em contraposição ao que ele chama de sombras ou ilusões.

Para apresentar uma breve ilustração da cena criada por Platão, evitando a reprodução extensa dos diálogos sobre os quais o texto está estruturado originalmente, recorro à interpretação feita por Chauí (2000) no seu livro “Convite a Filosofia”. A autora lembra-nos que a caverna de Platão está separada do mundo externo por um alto muro e que entre o muro e o chão da caverna há apenas uma fresta por onde passa um fino feixe de luz exterior, deixando a caverna na obscuridade. Desde o seu nascimento, os seres humanos encontram-se ali, de costas para a entrada, acorrentados sem nenhum movimento, forçados a olhar apenas a parede do fundo. Abaixo do muro, do lado de dentro da caverna, há um fogo que ilumina vagamente o interior sombrio e faz com que as coisas que se passam entre o fogo e parede do fundo sejam projetadas como sombras no fundo da caverna. Por esse espaço, as pessoas passam conversando e carregando nos ombros figuras ou imagens de homens, mulheres e animais, cujas sombras também são projetadas na parede da caverna, como num teatro de fantoches. Os prisioneiros julgam que as sombras de coisas e pessoas, os sons das suas falas e as imagens que transportam nos ombros são a realidade, e que os artefactos projetados são seres vivos. Os prisioneiros comunicam-se, dando nome às coisas que julgam ver, e imaginam que o que escutam, e que não sabem que são sons vindos de fora, são as vozes das próprias sombras e não dos homens cujas imagens estão projetadas na parede; também imaginam que os sons

produzidos pelos artefactos que esses homens carregam nos ombros são vozes de seres reais.

Apresentada a cena, Platão questiona: o que aconteceria se os prisioneiros fossem libertados? Logo retoma a cena dizendo que um dos prisioneiros liberta-se realmente. Primeiro move a cabeça, depois o corpo todo e, com dificuldade, avança na direção do muro e escala-o. Enfrentando os obstáculos de um caminho íngreme e difícil sai da caverna. No primeiro instante, fica totalmente cego pela luminosidade do Sol, com a qual os seus olhos não estão acostumados. Enche-se de dor por causa dos movimentos que o seu corpo realiza pela primeira vez e pelo ofuscamento dos seus olhos sob a luz externa, muito mais forte do que o fraco brilho do fogo que havia no interior da caverna. Sente-se dividido entre a incredulidade e o deslumbramento. Incredulidade porque será obrigado a decidir onde se encontra a realidade: no que vê agora ou nas sombras em que sempre viveu. Ferido pela luz porque os seus olhos não conseguem ver com nitidez as coisas iluminadas, o seu primeiro impulso é o de retornar à caverna para livrar-se da dor e do espanto, atraído pela escuridão, que lhe parece mais acolhedora. Mas aos poucos, habitua-se à luz e começa a ver o mundo. Encanta-se, tem a felicidade de finalmente ver as próprias coisas, descobrindo que estivera prisioneiro a vida toda e que na sua prisão vira apenas sombras.

Doravante, desejará ficar longe da caverna para sempre e lutará com todas as suas forças para jamais regressar a ela. No entanto, não pode evitar lastimar a sorte dos outros prisioneiros e, por fim, toma a difícil decisão de regressar ao subterrâneo sombrio para contar aos demais o que viu e convencê-los a libertarem-se também. Diante do desejo de compartilhar o novo com os que ficaram, surge a possibilidade de voltar à caverna para um resgate. No entanto, Platão lança um novo questionamento sobre a situação e descreve a possível fatalidade que será provocada pela incompreensão. Que lhe acontece nesse retorno? Os demais prisioneiros zombam dele, não acreditando nas suas palavras e, se não conseguem silenciá-lo com as suas caçoadas, tentam fazê-lo espancando-o. Se mesmo assim ele teima em afirmar o que viu e os convida a sair da caverna, certamente acabam por matá-lo. Mas, quem sabe alguns podem ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidir sair da caverna rumo à realidade.

Diante da “Alegoria da Caverna” é possível afirmar que a proposta de Platão é uma das mais fascinantes metáforas do pensamento ocidental. A caverna é a metáfora para o nosso mundo físico: lá dentro estamos nós, a fogueira também e os outros objetos. Platão não nega que exista alguma luz, admite até que é possível vislumbrar alguns objetos reais à luz da fogueira. Mas para ele a verdadeira luz está no exterior, não é a luz vacilante da fogueira, mas a luz fulgurante do sol: é a sua metáfora para o mundo das ideias.

Segundo Chauí (2000), o “Mito da Caverna” apresenta uma estrutura dialética; que observamos ser muita cara à filosofia estrutural e da representação. Temos a princípio um movimento ascendente de libertação do nosso olhar que nos libera da cegueira para vermos a luz das ideias. Mas depois Platão descreve também o retorno do prisioneiro para

ensinar aos que permaneceram na caverna como sair dela. Com isso a autora indica que existem dois movimentos: o de ascensão (a dialética ascendente), que vai da imagem à crença ou opinião, dessas para a matemática e desta para a intuição intelectual e a ciência; e o de “descensão” (a dialética descendente), que consiste em praticar com outros o trabalho para subir até a essência e à ideia. Aquele que contemplou as ideias no mundo inteligível desce aos que ainda não as contemplaram para ensinar-lhes o caminho. Diante dessa descrição pode estabelecer-se uma reflexão sobre a paradoxal relação entre a escola e a libertação. Nos processos de conhecimento vividos dentro das escolas, no que diz respeito à sexualidade, considero que exista uma quebra de fluxo no movimento dialético proposto por Platão. Isto acontece porque embora o conhecimento e a educação sejam um caminho de libertação dentro da escola, lá também existe e é mantido um potencial de dominação e opressão que é exercido sobre o ser humano, dependendo da construção discursiva que é adotada. Essas escolhas podem sustentar as ilusões em detrimento de uma realidade que não se quer aceitar em nome das ideologias de poder.

O nosso olhar, expandido para além da estrutura e da dialética, faz-nos alcançar uma contradição. Dentro das instituições escolares, crianças, adolescentes e jovens vivem como os prisioneiros descritos por Platão que nem sequer podem “ver” o seu próprio corpo e muito menos o das outras pessoas, inevitavelmente confundem as sombras e os ecos refletidos na parede à sua frente com a própria realidade, pois não podem, dentro de uma instituição de conhecimento, ter acesso a outra realidade para além dos discursos vigentes. Para Platão educação é liberdade. A experiência da educação liberta-nos da condição de ignorância, no entanto, para Foucault, uma vez que a escola assume e “totalitariza” um rígido discurso normativo, que se projeta sobre corpos dóceis e mentes direcionadas, torna-se grilhão de escravidão. Na caverna os prisioneiros acreditam que são livres; pensam que compreendem o seu mundo. Acreditam na liberdade da cadeia, na realidade das sombras, na segurança do discurso vigente. Quem rompe com essa lógica e a observa de fora, pode ver quão enganados estão. Mas eles, os que estão lá dentro, agarram-se desesperadamente às suas amarras convencidos de que o que experimentam é a própria realidade. Há um fluido poder no ato de resistir de alguns que ao saírem da caverna da escolarização normativa e disciplinar desejam voltar e lançar luzes sobre as sombras vigentes.

É isso que estamos fazendo em nossos estudos de grupo de pesquisa, nesta e em outras pesquisas. Pensando de modo especial a governamentalidade sobre corpos e géneros divergentes, atravessados pelas instituições e de modo especial pela escola. Julgamos esse movimento fundamental, pois diante das questões levantadas muito se precisa discutir para clarear, não apenas a forma como todo o processo se efetivou, mas, sobretudo, como é mantido e que impacto vem exercendo nas novas gerações, uma vez que se tem sustentado nos mecanismos institucionais de poder da escola.

Em 2014, Marlyson Junio A. Pereira, membro do Grupo de Pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da

Formação Docente” (Fesex), na conclusão do seu curso de mestrado, apresentou o resultado da pesquisa que desenvolveu sob orientação da professora Cláudia Maria Ribeiro com o título: “Quando eu pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar dos silêncios da escola”. Marlyson trabalhou com a problematização de narrativas de travestis, buscando focar de modo especial as suas vivências do período escolar. No entanto, o contato com as “sujeitas”¹ da pesquisa revelou algo que deve fazer-nos pensar:

[...] As narradoras trouxeram a escola por meio de seus silêncios. Pouco se falou do período pela qual por lá passaram e tudo o que disseram foram lembranças de dor e sofrimento. Piadinhas, adjetivações vexaminosas, medo e vergonha. No entanto, o silêncio sobre a escola me faz pensar em suas vidas que se fizeram, apesar da existência de um discurso que diz que é na escola que construiremos nossas vidas. Que é na escola que os sujeitos se farão. Porém, apesar da escola elas se constituem. Apesar, porque ao analisar algumas de suas falas, constatei que da escola trouxeram apenas mágoas e lembranças ruins. Mas elas não foram destruídas por essa. Seus jogos do existir se fizeram e se fazem apesar de toda negação propagada a estas pela escola, segundo seus relatos. Suas experiências se fizeram apesar dos silêncios da escola. (Pereira, 2014. p, 32).

Embora fossem a “escola” e as “experiências escolares” o lugar e as vivências, escolhidos *à priori* pelo pesquisador como deflagrador das narrativas, as memórias desse lugar e período não apareceram como esperado. Talvez as “sujeitas” tenham burlado essas lembranças como mecanismo de defesa para minimizar sofrimentos. O facto é que a Marlyson passa a ler os silêncios como atravessamentos de dor e redireciona a sua pesquisa para uma problematização de como as suas interlocutoras conseguiram subjetivar-se apesar de tantos obstáculos e, de modo especial, do silêncio da escola mediante as suas existências e as violências que viveram.

O pesquisador levanta ainda uma questão mediante os indicativos das travestis que entrevista. Elas conseguiram resistir por um tempo à escola, “fizeram e se fazem apesar da escola, mas muitas não. Muitas foram destruídas, destroçadas por essa norma que as desqualifica porque suas expressões de gênero e sexualidade não correspondem ao estabelecido” (Pereira, 2014. p, 32). Isso provoca-nos um questionamento: Que lugar é esse em que pessoas transgêneras precisam lutar, enfrentar com dor violências e silenciamentos para ficar no lugar onde poucas conseguem resistir? Será a escola um mecanismo institucional de exclusão? Não será a Escola um local de formação para o conhecimento e a cidadania ou mesmo uma “caverna” onde se reproduz e se aprende projeções tidas como reais?

No documentário “De Gravata e Unha Vermelha” apenas duas pessoas trazem nas suas narrativas a escola. Leo Moreira fá-lo lembrando-se da sua experiência de interdição do “poder ser” e Johnny Luxo (00:26:21) levanta uma importante questão: o *bullying* na

¹ O autor da pesquisa escolhe tratar suas interlocutoras como “sujeitas”, numa ação consciente de desafio aos padrões cultos, às normas e aos métodos, traduzindo assim na forma de tratamento as transgressões próprias das travestilidades.

escola. Johnny lembra-se de que sempre teve uma aparência mais andrógina e que isso na infância lhe custava uma série de questionamentos por parte dos colegas. Indagavam se ele era um menino ou uma menina. Algumas situações acabavam por se transformar em confusões e ele não entendia porque eram apenas os seus pais que eram sempre chamados à escola. Sentia-se como se ele fosse a causa de todos os problemas. Johnny relata que sempre foi vítima de *bullying*, e que enfrentou vários tipos de violências em todo o seu período escolar. Refere que o ápice foi no ensino médio, quando chegou a ser ridicularizado na rua pelos colegas, sendo até mesmo cuspidos na cara. Johnny Luxo via-se vítima de um ódio que não sabia sequer de onde vinha. Toda essa hostilidade não só provoca o sofrimento, como o seu afastamento das pessoas que de alguma maneira escapam do padrão aceite pelas instituições.

Um longo caminho a percorrer...

Consideramos a transgeneridade como uma possibilidade de transgressão da perspectiva de controle dos discursos cis-heteronormativos que subverte e resiste ao sistema linear de relações entre sexo-corpo-gênero, incitando conceber a sexualidade de modo múltiplo. É preciso discutir-se muito para historicizar não apenas a forma como todo o processo de controle binário se efetivou nas relações de gênero, mas, sobretudo, como é mantido e que impacto vem exercendo nas novas gerações, uma vez que tem sido sustentado por dispositivos de controle presentes na estrutura escolar. Muitas vezes é “lá” onde é dito que não é possível ser quem se é...

Referências

- Chauí, M. (2000). *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática.
- De Gravata E Unha Vermelha*. Miriam Chnaidermam: Brasil. Imovision, 2014.1 DVD (86 min).
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (34ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Pereira, M.J.A. (2014). *Quando eu pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar dos silêncios da escola*. Dissertação de Mestrado Profissional (não publicada), Universidade Federal de Lavra, Brasil.
- Platão (2006). *A república* (tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado). São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, D. B. C. dos. (2010). *Cartografia da transexualidade: A experiência escolar e outras tramas*. Dissertação de Mestrado em Educação (não publicada), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, 12 (2-3), p. 22-31. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-veiganetoa.pdf>>

Autor

Ailton Dias de Melo

Doutorando em Educação em Ciência, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil. Mestre em Educação, Universidade Federal de Lavras, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Membro do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente – FESEX. E-mail: no.tl.ia@hotmail.com







2 REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E NEGRAS: PROBLEMATIZANDO (IN) VISIBILIDADES NAS ARTES

Lucas Alves Lima Barbosa, & Silmara Aparecida dos Santos

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência acerca de uma intervenção/exposição artística que realizamos no campus da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em agosto de 2016, objetivando problematizar as representações de negros e negras nas artes. Esta inquietação começou a gerar-se nas aulas de Artes e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) onde tivemos a oportunidade de compreender as artes a partir de um olhar mais inspirado pelos estudos e teorizações pós-críticas, considerando as suas múltiplas dimensões e os seus pontos de contato com as historicidades de determinado tempo, as relações de poder que permeiam os espaços de criação, as significações que elas ativam e/ou reativam, os processos de invisibilização e segregação que podem estar gerando, etc.

A arte é uma chuva de possibilidades. Por isso, é interessante e desejável que quem se propõe trabalhar com ela esteja disposto a molhar-se, como aconteceu no trabalho aqui relatado em que os viéses a partir dos quais pudemos pensar na presença/ausência de negros e negras nas artes multiplicaram-se exponencialmente a partir de nossa intervenção.

Barbosa, L.A.L., & Santos, S.A. dos (2017). Representações de negros e negras: Problematizando (in)visibilidades nas artes. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 153–162). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Contextualização Teórica: O entre (laçar) arte e historicidade

O que é ser negro e negra na sociedade contemporânea? Qual é o espaço dado, permitido, oferecido, conquistado por negros e negras? Quais são as representações? Onde estão? Onde podem estar? São infindáveis as perguntas que perpassam por um campo complexo e enigmático que envolve a representação de negros e negras na sociedade.

O homem negro e a mulher negra possuem uma história cultural e social que muito os invisibilizou, pois não eram percebidos enquanto sujeitos, mas sim, como mão-de-obra que produz, que cozinha, que alimenta. Eram percebidos como corpos destinados a suprir necessidades sexuais a fim de procriarem e criarem mais mão-de-obra e alimento. Nos dias atuais, tal conjuntura ainda contém fortes impactos na contemporaneidade e, especificamente, na construção das relações sociais. É justamente por não compreenderem as diferenças étnico-raciais que surge o medo, o desrespeito, a violência, o pré-conceito. E, é exatamente esse pré-conceito que tanto omitiu, apagou e privou negros e negras de estarem em determinados espaços, terem os seus direitos preservados e sua “liberdade” garantida. Ao longo de toda a história foram invisíveis! Mas eles e elas estavam lá e, mesmo que ainda tentem mantê-los não visíveis, resistem! É sobre essa resistência para se fazerem presentes nos mais variados espaços e campos de saberes que este trabalho irá abordar as (não) representações de negros e negras. Entretanto, problematizará as (in) visibilidades de negros e negras especificamente nas artes.

Tal proposta surgiu a partir da realização de uma disciplina ministrada pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, intitulada “Artes e Educação”, na pós-graduação em Educação realizada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Brasil. Durante a execução da disciplina foram levantados diversos questionamentos acerca da arte e do seu significado. O que é arte? Quem está autorizado a fazê-la? Qual é o lugar da arte? Jorge Coli (1995) afirma que:

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. (p.10)

De acordo com as ideias de Coli (1995), a arte é definida a partir de instrumentos criados pela sociedade, isto é, por nós, e sofre influência do meio cultural no qual está inserida. Os discursos que estão carregados de saberes e poderes potencializam as verdades instituídas como únicas, absolutas e aceitas no campo da arte. Os discursos não falam só dos objetos, como também criam os objetos dos quais

falam, como nos sugere Foucault (2004). Sendo assim, a partir de um dizer autorizado e aceite pode instituir-se o que seja arte e classificá-la, qualificá-la. Coli (1995) diz-nos que “a arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc.” (p.12). São os discursos que irão determinar o estatuto do que é considerado como arte, como clássico, digno de um museu - dispositivo arquitetônico que afirma e comprova o estatuto de arte a um determinado objeto. Foucault (2000) conceitua dispositivo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (p. 244)

Diante disso, os museus configuram-se enquanto um dispositivo que está autorizado socialmente a dizer o que é arte ou não, a consagrar o que pode ou não pode estar nesse ambiente, o que é merecedor de ser validado como arte. Em outras palavras, organiza, controla e dita regras para estabelecer e alimentar esse espaço social e cultural.

Consonante com tais pressupostos acerca da arte, derivaram-se outras inquietações: Qual é o lugar dos negros e negras nas artes? Qual é o processo de (in)visibilidade? Esses e outros questionamentos surgiram a partir do momento em que percebemos que a maioria das obras de arte expostas e apresentadas em sala tinha a representatividade do padrão hegemônico, isto é, pessoas brancas, cabelos compridos, olhos claros, etc. A partir daí paramos para refletir: nas obras intituladas como clássicas, quantas delas são de e sobre negros e negras? Pouquíssimas! E por quê? Porque possuímos um processo histórico e cultural que foi massacrante para os negros e negras em todos os campos do saber. Os negros e as negras foram por muito tempo reduzidos e reduzidas a coisas, não eram considerados sujeitos. Como aponta Fonseca (2007) “um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal” (p. 14). A condição de sujeito era literalmente desconsiderada em razão de delimitar lugares específicos para determinados grupos sociais e, aos negros e às negras, sendo considerados/as a escória social, foi dado o lugar de exclusão!

A exclusão iniciou-se no período de escravidão e perdurou e ainda perdura nos dias atuais. A história do/da negro/a foram e são contadas por muitos viéses, por infundáveis discursos, enunciados e narrativas e, múltiplas vezes, acaba por reafirmar determinados pré-conceitos negativos quanto à historicidade. De acordo com Fonseca (2007), “a historiografia vem cada vez mais problematizando as formas de abordagem sobre os negros e contestando a maneira como eles foram tradicionalmente tratados nos processos de escrita da história” (p. 14). Por não terem sido considerados sujeitos, ao escreverem sobre a historicidade de negros e negras, escritores/as e

pesquisadores/as frisam essa perspectiva, porém findam muitas vezes reafirmando a condição de negros e negras como não sujeitos. De acordo com Correa (2000):

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro – escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (p. 87)

A invisibilidade do negro e da negra na historicidade enquanto sujeito, permite-nos pensar na (in) visibilidade desse grupo social nas artes. Todo o processo histórico, social e cultural ao qual negros e negras foram submetidos, possibilita-nos refletir sobre a sua (não) representação nas expressões artísticas. Apesar de existirem, de estarem nos mais variados lugares para além dos grandes museus, há vários indivíduos que pintam, que criam as mais diversas obras em que negros e negras borram as fronteiras entre obra e autor/a. Resistem. Representados ou não, resistem! Cabe aqui mencionar o conceito de representação com o qual nos alinhamos. De acordo com Silva (2000):

A análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação. (p. 97)

Questões/objetivos do estudo

Nestes (des) caminhos, sentimos a necessidade de problematizar, a partir dos vários aparatos culturais e dos estudos realizados na disciplina de Arte e Educação, as representações de negras e negros nas produções artísticas que são atravessadas por processos históricos, culturais e sociais que constituem - e se constituem em - contextos diversos e dinâmicos.

Nesses contextos, as negras e negros são e/ou estão muitas vezes (in) visíveis ou são (in) visibilizados. Nesses contextos, existe um perceptível predomínio histórico de determinados grupos em detrimento de outros que por inúmeras razões foram sendo marginalizados. É possível ponderar que somos expostas e expostos a uma série de manifestações artísticas desde muito cedo. Chanceladas, ou não, como “obras de arte” pelas instâncias do saber, estas muitas expressões artísticas do pensamento humano não se estruturam fora do alcance das redes do poder; fazem parte destas redes e

constituem-se nelas, assim como todas as coisas que minimamente envolvam significação e representação.

Basicamente, este foi o objetivo da intervenção/exposição, isto é, provocar movimentos de inquietação nas pessoas que diariamente transitam pelo campus. Trazer arte para os espaços públicos é algo muito interessante e bastante discutido no meio acadêmico. Como aponta Deutsche (1999), “a presença de objetos artísticos no chamado espaço público não constitui uma novidade de maior, quer se trate de estátuas equestres que perpetuam figuras e feitos históricos na memória coletiva dos locais, de painéis de azulejos em relação intrínseca com a arquitetura” (p. 03). A pergunta que se coloca é a seguinte: Quantas destas expressões visibilizam as pessoas negras nos espaços públicos? Não há dúvida de que temos na história da humanidade muitas personalidades negras que, pela luta que travaram em busca dos seus direitos, pelo suor e sangue que derramaram tendo em vista objetivos emancipatórios e pela voz que mesmo constantemente sufocada insistia em gritar por justiça, mereciam alguns lugares de destaque nos centros de algumas praças, em tantas cidades diferentes. O que vemos é o contrário disso, basicamente homens brancos, militares, muitas vezes burgueses, extremamente pomposos e elegantes à moda ocidental. Esta memória coletiva e cultural mencionada por Deutsche, visivelmente explícita nos monumentos públicos, contempla realmente todas as pessoas e as lutas de todos os grupos? É uma memória que verdadeiramente é de todas e todos? É uma memória que representa todas e todos?

Esta é uma lacuna que demanda estranhamentos. Assim, o que fizemos ao longo da intervenção/exposição foi, de certa forma, uma tentativa de contribuir reflexivamente para que as representações de negras e negros passem a habitar também os espaços públicos. Nesse sentido, o que objetivamos foi justamente trazer estas representações “marginais” e torná-las visíveis dentro da universidade. E os espaços públicos universitários, particularmente, têm-se mostrado ao longo da história propícios a isto, dada a efervescência e pluralidade que lhes são inerentes. Concebemos que é extremamente necessário que nos lancemos constantemente em ações que busquem visibilizar todos os grupos que têm sido marginalizados, especialmente nos espaços públicos. Afinal, se eles são de fato públicos, o que nos tem impedido? Em 1978, o cantor e compositor Candeia já nos convidava a “cantar um samba na universidade” no álbum Axé, gente amiga do samba. Candeia deixou o seu recado de resistência e hoje nós continuamos lutando, cantando os cânticos e estudando as representações riquíssimas do seu povo de Axé, resistindo e preenchendo os espaços públicos com pluralidade.

Metodologia: Os caminhos do pincel

Para a efetivação deste trabalho foi realizado um aprofundamento teórico em diversos/as estudiosos e estudiosas que abordam as temáticas tratadas neste artigo, entre eles/as estão: Deutsche (1999), Coli (2000), Correa (2000), Foucault (2004), Fonseca (2007), Farinasso (2014), entre outros/as. Esses autores e autoras subsidiaram profundamente as discussões e problematizações realizadas. Após a intensa pesquisa acerca do referencial teórico, foi construído um compilado de obras de arte de diferentes artistas retratando negros e negras por inúmeros aspetos. A pluralidade de percepções ao exprimir uma imagem possibilitou-nos intermináveis interpretações, problematizações e discussões a partir de cada obra de arte representada.

Subsequentemente, com as obras de arte compiladas, realizamos uma intervenção/exposição artística no campus da Universidade Federal de Lavras. Nesse momento, as pessoas que transitavam pelo local puderam entrar numa tenda onde estavam expostas as obras e alguns textos culturais, como poemas, que tinham como objetivo auxiliar nas inquietações que surgissem (Figura 1).



Figura 1. Obras expostas na tenda, imagem de Fátima Ribeiro

Provocamos! Sair da zona de conforto para o que pode ser desconhecido, para o que não está posto e nem pronto não se configura como uma tarefa fácil, pois transporta-nos para o inusitado, para o não pensado, conduz-nos a ativar o senso crítico e aí penetramos num espaço inesperado!

Foi na tentativa de verbalizar aquilo que não podíamos prever, saber, sentir pelo/a outro/a que no final da exposição foi realizado um debate coletivo (Figura 2).



Figura 2. *Momento do debate coletivo, imagem de Fátima Ribeiro*

Momento ímpar para o nosso trabalho, uma vez que as pessoas que passaram pela tenda estavam com olhos atentos, mas muitos/as não falaram, não perguntaram! Ali, naquele espaço de debate, foi possível saber, conhecer as inquietações a respeito das complexidades das temáticas abordadas na exposição, que trespassem a realidade de negros e negras e levam-nos a refletir sobre os processos que muitas vezes reafirmamos. Processos de invisibilidade, de não representação, de exclusão! Pelas imagens acima é possível ter uma noção de como foi organizada a intervenção/exposição.

Resultados: Efervescência de inquietações

As obras de arte expostas, todas retratando negras e negros em situações diversas, despertaram inquietações em torno de diversas questões. Procuramos dialogar com as pessoas que passavam pela intervenção/exposição, com o objetivo de inquieta-las e despertar questionamentos em torno das questões acima mencionadas. Percebemos que a arte é um poderosíssimo instrumento para provocar este tipo de reação, haja vista que nos subjetivamos o tempo todo nas relações que estabelecemos com os processos de criação artística.

Foi possível refletir bastante junto com as pessoas acerca do que Farinasso (2014) propõe, quando nos fala sobre o caráter potencialmente transgressor da arte, pois, de acordo com esta autora, “além de ser uma característica, é também uma motivação. Ela contribui para o espírito revolucionário de quem quer colaborar com a construção de uma nova realidade e questionar a existente” (p.128). Tornou-se

explícita nos olhares e falas das pessoas a latente necessidade de transpormos as “barreiras brancas” ainda presentes nas artes, a fim de que estas representações abarquem cada vez mais a diversidade e a beleza da mistura.

Percebemos que a problematização trazida por Silva (2009) teve um lugar de destaque nas interações que estabelecemos com os transeuntes, isto é, “em que medida a arte contribui para a emancipação, para o bem coletivo?” (p. 7). A partir da noção de que inevitavelmente existe poder na arte, assim como em todo e qualquer texto cultural, pensamos em que medida ela é necessariamente de todas e todos, valiosa e significativa. Esteticamente significativa para homens e mulheres. Afinal, o que se vê nela? Todas e todos estão nela?

No fim da tarde convidamos as pessoas para uma roda de conversa no local da intervenção/exposição para que pudéssemos de certa forma sistematizar os assuntos que foram sendo gerados ao longo do dia. Foi um momento riquíssimo onde as problematizações se multiplicaram de maneira muito espontânea. Destacamos aqui algumas das questões que foram surgindo nesta roda de conversa: O processo de (in)visibilização de negras e negros nas artes baseia-se em que parâmetros? Existe arbitrariedade nestes parâmetros? Quando retratadas/os, como tem acontecido esse processo de representação? Quais as pessoas que pintaram ou pintam negras e negros? São também pessoas negras? Só negro/a pinta negro/a? Quais os significados que existem nessas representações? Há espaço para negros e negras nas artes? Onde estão? Como se sentem as pessoas negras quotidianamente bombardeadas por “arte branca”? E as possibilidades de identificação? É preciso fazer um esforço significativo para encontrar essas representações? Encontramos com facilidade o povo negro nas artes? Quais são os espaços que permitem e os que não permitem o aparecimento dos negros/as nas obras? A partir dos vários questionamentos foi aberta uma ampla discussão sobre o assunto onde buscamos mostrar às pessoas a partir das obras que expusemos que os negros e negras estão presentes no universo das artes, necessitando, no entanto, de ampla visibilização.

Considerações e implicações

Em conclusão, pensar e problematizar as (não) representações de negros e negras é algo imperioso, não apenas nas artes, mas em todos os campos do saber, haja vista que estes grupos têm sido ao longo da história marginalizados em vários âmbitos da vida social e coletiva. Esta marginalização tem influenciado toda a produção de conhecimento acadêmico, artístico, formal ou informal e, isto legitima e naturaliza algumas definições que podem ser lidas como arbitrárias. É necessário que todos e todas nos sintamos incomodados e incomodadas diante destas limitações, uma vez que toda produção de conhecimento está intimamente interligada com o contexto

histórico, cultural e social de uma determinada sociedade, despertando e construindo significados que subjetivam!

Esperamos que este trabalho possa levantar ainda mais poeira e muitas outras inquietações e possibilidades de se pensar na presença da pessoa negra nos mais diversos contextos de produção, principalmente ações na Educação Básica que notadamente se têm pautado em alguns preceitos estereotipados passíveis de desconstrução.

Diante de todos os pressupostos abordados e assumidos neste texto, finalizamos por hora esta discussão com um poema de autor desconhecido que foi um dos textos culturais utilizados na intervenção/exposição para despertar em nós e nos transeuntes possibilidades de se pensar no sentido proposto:

De cor ou sem cor
Porque pele a pele
Você me pinta e julga
De cor sou cor
Sou raça, sou negro, sou negra
De cor sem cor
Porque sendo raça de negra
Não tenho o preto
Tenho a cor da raça
Que faz negro e negra
De uma cor que você nunca pintou
Porque a cor não está em suas telas
Mas no sangue de uma raça.

Referências

- Coli, J. (2000). *O que é arte* (15ª ed.). Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense
- Correa, S. M. (2000). O Negro e a historiografia brasileira. *Revista Ágora*, 1, 87-106
- Deutsche, R. (1999). *Arte no espaço público*. New York: American Photography Institute National. Acedido em 31-10-16, em http://www.serralves.pt/documentos/DossiersPedagogicosSE/1308_2EDArteNoEspacoA6C2BAoPu%C2%A6C3BCblico_v1.pdf.
- Farinasso, G. C. (2014). Arte e transgressão na Modernidade. *Revista Estética e Semiótica*, 4(1), 123-137.
- Fonseca, M. V. (2007). A arte de construir o invisível - o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista de história da Educação*, 13, 1-40.
- Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (2004). *Por Uma Vida Não-Facista*. São Paulo: Coletivo Sabotagem.
- Silva, T. G. R. (2009). *Arte e poder: relações entre corpo, dança e política*. IV Jornada Intenacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. Acedido em 05-11-16, em www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/5_estado-

identidade/arte-e-poder relacoes-entre-corpo-danca-e-politica.pdf.
Silva, T. T. (2000). *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Autores/as

Lucas Alves Lima Barbosa

Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da Formação de Professores, Universidade Federal de Lavras, Brasil. E-mail: lucaslima_62@hotmail.com

Silmara Aparecida dos Santos

Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da Formação de Professores, Universidade Federal de Lavras, Brasil.



Contextos Educativos Formais e Não formais em Ciência e Sexualidade: Possíveis Aproximações



Isabel Chagas

Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa



II SLE ESSES, UMinho, Braga, 13 de setembro de 2016





3 “TUDO BEM SER DIFERENTE”: REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS

Juliana Graziella Martins Guimarães, & Cláudia Ribeiro

Introdução

Este estudo relata a experiência com a leitura do livro “Tudo Bem Ser Diferente” de Todd Parr, para crianças dos 1º e 3º anos do ensino fundamental, numa escola pública municipal de Lavras, Minas Gerais, Brasil. A referida experiência, que será problematizada a partir também do conceito de Jorge Larossa, veiculado no texto “Notas sobre a Experiência”, integrou a planificação desenvolvida por discentes do PIBID – Programa de Iniciação à Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG, intitulado Pibid Pedagogia, Género e Sexualidade.

Utilizou-se o recurso de projeção de multimídia, para possibilitar às crianças o acompanhamento da leitura do conteúdo do livro. Foram disponibilizados papéis e canetinhas para que cada uma pudesse registrar “Um Tudo Bem” de forma bem diferente aqueles contidos no livro. Todd Parr apresenta de maneira divertida e simples, as diferenças, que muitas vezes deixam professores/as e famílias pouco à vontade para conversar, como adoção, separação dos pais e mães, preconceitos e outros.

A leitura suscitou relatos pessoais importantes marcados pelas diferenças, anseios, medos, brincadeiras, resistências e trocas de saberes e experiências. Para elas preconceitos sofridos como aqueles relacionados com a cor da pele, separação dos pais e mães, traços físicos marcantes, realidade social e relações de género, transformaram-se em aceitação do outro e de si mesmos/as. As produções das crianças serão discutidas a partir do referencial dos estudos culturais, estudos foucaultianos e de

Guimarães, J.G.M., & Ribeiro, C.M. (2017). “Tudo bem ser diferente”: Representações de crianças sobre as diferenças. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 165–173). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

gênero. A articulação das produções das crianças, especialmente, com o conceito de experiência de Larossa possibilitará as reflexões críticas sobre as diversidades.

Iniciando a conversa

A produção deste texto está no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pedagogia Ufla – Gênero e Sexualidade, na atuação em escolas públicas por meio de oficinas¹ pedagógicas e atividades diversificadas com crianças e adolescentes. De acordo com Ribeiro e Alvarenga (2014) o trabalho do Pibid Pedagogia Ufla – Gênero e Sexualidade tem como finalidade refletir, planejar e desenvolver “ações que contribuam para redução da discriminação e preconceito social na escola (...) [Bem como possibilitar] a interação entre a universidade por meio das licenciandas e licenciandos que integram este [grupo do] Pibid e a escola, e contribuir com a formação continuada no contexto escolar” (p. 190).

Na escola em que foram realizadas as oficinas, depois do contato com a direção, agendamos uma reunião com as educadoras e educadores e apresentamos o trabalho a ser desenvolvido. A palavra circulou e havia falas carregadas de padrões e modelos sociais idealizados por uma sociedade machista e patriarcal, discursos de certo-errado, pode-não pode e “verdades absolutas” que são repassadas às crianças. Aí reside a importância e a necessidade de se trabalhar a temática diversidade sexual e gênero nas escolas. Stuart Hall (2000) refere que as identidades são construídas por meio da convivência que estabelecemos em família, na escola e na sociedade. Para ele “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 2000, p. 111).

Além da escola destacamos também a família. Esta exerce uma grande influência no modo como as crianças veem o mundo. Dentro de casa a criança aprende os primeiros comportamentos interpessoais; esse espaço é ocupado pelos modelos que são bastante expressivos na construção das identidades.

Perguntas gerando perguntas

Para planejar as oficinas, várias perguntas foram surgindo: Quem são as crianças envolvidas? Quais são as concepções que têm sobre as relações de gênero e sexualidade? Que textos culturais desencadeiam suas falas? Que materiais podem ser utilizados para que as crianças se expressem? Como é que essas crianças, por meio do

¹ Para Vera Maria Candau (1999) “as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” (p.11).

brincar e do jogar, expressam-se e identificam-se com o masculino ou com o feminino? Existem outras possibilidades?

Considerando essas perguntas e tantas outras que, inusitadamente, surgem nos encontros da equipe Pibid e nas falas das crianças, pretendemos apresentar a importância de se problematizar gênero e sexualidade a partir das diferenças, com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos). Assim, quando paramos para refletir o que é ser diferente, somos convidados/as a pensar não apenas na multiplicidade étnica, social e cultural que nos constitui como seres humanos, mas em como percebemos o outro com as suas características e diferenças. Nessa esteira, Brandão (1986 cit. Gusmão, 2000) destaca que “o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, diz-nos que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (p. 12).

É na escola que as marcas da diferença ficam mais evidentes? Nesse espaço os sujeitos envolvidos são meninos e meninas que aprendem, interagem e compartilham suas vivências familiares, memórias, histórias, imagens e vão construindo as suas identidades. Tomaz Tadeu Silva (2003) mostra-nos que a identidade e a diferença que constituem os sujeitos são “inseparáveis”, um depende do outro. Para ele, “identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo, a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (Silva, 2003, p. 96-97). Podemos então dizer que as identidades são construções históricas e culturais que trazemos conosco e que são permeadas por relações de poder, significados e verdades impostas aos corpos, que determinam como ser menina ou como ser menino, o que é “certo” ou “errado”, “normal” ou “anormal” e ainda o que é “aceitável” e o que não é. Esses discursos tidos como “verdadeiros” que são trazidos de casa e reproduzidos dentro da instituição escolar por aqueles sujeitos aqui anteriormente mencionados, e que muitas vezes classificam e excluem corpos e expressões, levam-nos a refletir com Michel Foucault (1999) que:

[...] para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (p. 29).

Destarte, fica clara a importância de a escola abrir o seu espaço para a desconstrução e questionamentos dos significados e verdades que são impostos às crianças. As iniciativas que buscam a transformação desses espaços, criam novas possibilidades e metodologias que contribuem com a valorização, a percepção e a visibilidade das múltiplas diferenças e identidades, buscando formas de compreensão de si e do outro, novas concepções e novos saberes.

“A aula de hoje vai ser na biblioteca”? Caminhos metodológicos

Para criar um ambiente diferenciado que instigasse a reflexão e interação das crianças, optamos por utilizar o espaço da biblioteca e dispensar as carteiras dispostas em fileiras na sala de aula. Organizamos o espaço para que elas pudessem acompanhar a leitura, exibindo em slides o livro “Tudo Bem Ser Diferente” de Todd Parr, por meio do recurso de projeção de multimídia data show.

Em seguida, conversamos e recordamos com as crianças as diferenças contidas no livro e propusemos que cada uma pensasse em um “Tudo Bem” diferente daqueles que acabaram de ouvir e ilustrassem a escolha por meio de desenhos. Esses desenhos seriam usados para a criação de um livro sobre as diferenças de cada uma das turmas em que foram realizadas as oficinas. Foram três turmas, conforme dito anteriormente.

“Ser diferente é normal”

A experiência que tivemos com a leitura do livro “Tudo Bem Ser Diferente” de Todd Parr, propiciou um ambiente mais descontraído e comunicativo. Nesse espaço, tivemos a oportunidade de estabelecer o diálogo, a interação e a troca de experiências no sentido que lhe dá Larrosa (2002): o que nos toca, ou melhor, o que tocou as crianças, o que possibilitou discussão, aproximando-as.

No seu livro, Todd Parr trata de maneira divertida e simples as diferenças, que muitas vezes deixam os/as professores/as e familiares tão pouco à vontade, como a adoção, separação dos pais e mães, preconceitos, outros modelos de família, entre outras. Sobre os binarismos do certo-errado, normal-anormal em que somos formados, Ana Maria Faciolli de Camargo (2008) diz-nos:

Fomos formados e preparados para pensar a partir de uma lógica binária – tudo que falamos, fazemos e avaliamos é considerado certo ou errado, falso ou verdadeiro, do bem ou do mal, do normal ou do deficiente. Essa lógica uniformiza padrões estabelecidos por terceiros (Camargo, 2012, p. 105).

A leitura suscitou diversos relatos e vivências na escola e até mesmo dentro de casa. Para as crianças, os preconceitos sofridos como aqueles relacionados com a cor da pele, separação dos pais e mães, traços físicos marcantes, realidade social, influência de padrões idealizados pela sociedade dominante e as relações de gênero, transformaram-se em respeito pelo outro e por si mesmos/as. As crianças tinham expressões, tais como: “O meu pai disse que tenho orelhas grandes, que pareço o Dumbo, aquele elefante”; “Sou um menino diferente, queria ser uma menina”; “Acho

lindo usar esmalte”; “Tia¹ eu queria ser menino”; “Gosto de usar roupa de menino, mas ninguém deixa”; “Eu tenho duas casas. Moro com a minha avó”. Nesse contexto, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na maneira como elas veem o mundo. Para Ana Maria Arón (1994) “a família é considerada como a matriz social em que são aprendidos os primeiros comportamentos interpessoais. Ela é vista como a maior agência de socialização em nossa sociedade” (p. 37). Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (Brasil, 1998, p.41).

E o que é ser diferente? Para as crianças que participaram nas oficinas, ser diferente é não ser igual. É usar roupas coloridas, ser preto, branco, amarelo, verde, ser menino ou ser menina, ser careca, ou cego, ter dentes ou “janelinhas”, brincar de bola e usar esmalte sem que nada disso seja um problema, ou cause algum constrangimento. As diferenças e as suas marcas que as crianças expressaram nas suas falas e desenhos, convidam-nos a refletir com Constantina Xavier Filha (2012) quando esta nos diz que:

O termo [expressão] nos leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças e entre elas, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança (p. 25).

Nos desenhos, representações como “tudo bem ser orelhudo”, “tudo bem ter dois pais e duas mães”, “tudo bem ser cego”, “tudo bem meia de cor diferente”, “tudo bem não ter brinquedos” e “tudo bem ser preto”, “tudo bem caçar”, “tudo bem ser menino”, “tudo bem jogar futebol”, são algumas falas de como as crianças interpretam as diferenças e as (re)significam por meio das influências que recebem a partir do contexto social em que estão inseridas.

Como algumas crianças estavam acostumadas a usar apenas os lápis de cor, giz de cera e canetinhas que eram disponibilizados na caixa de materiais coletivos, ficaram fascinadas com a quantidade e variedade de cores das canetinhas que disponibilizamos juntamente com o papel tamanho A4 amarelo, para que fizessem seus desenhos.

Cada uma desenhou de acordo com o “Tudo Bem” escolhido. Algumas aceitaram o desafio de desenhar o “Tudo Bem” complicado que escolheram, tal como: “Tudo bem comer batata e cachorro quente no chuveiro”; “Tudo bem se não for

¹ Em outro momento, cabe problematizar a forma discursiva das crianças em algumas escolas e/ou de algumas famílias, de identificarem a figura da professoras como tia. Conforme referido no livro: Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água.

tubarão”; “Tudo bem estar na banheira imitando japa”. Assim, as crianças concluíram as atividades, em cada uma das turmas, com muita dedicação e alegria.

Produção de um livrinho

Combinamos com as crianças produzir um livrinho com os seus desenhos. Para a capa, tiramos uma foto de toda a turma, que se divertiu bastante ao tentar organizar-se. Esse procedimento foi o mesmo para as três turmas nas quais realizamos a atividade.

O trabalho realizado pela equipe Pibid Pedagogia/Ufla – Gênero e Sexualidade durante os encontros, possibilitou a construção do conhecimento de maneira espontânea e participativa. As crianças puderam expor as suas ideias, experiências, vivências e sugestões, demonstrando que momentos como estes estimulam a cooperação, a reflexão, o respeito e a aprendizagem contínua. Apresentamos a seguir as capas dos livros de cada turma (Figuras 1, 2 e 3).

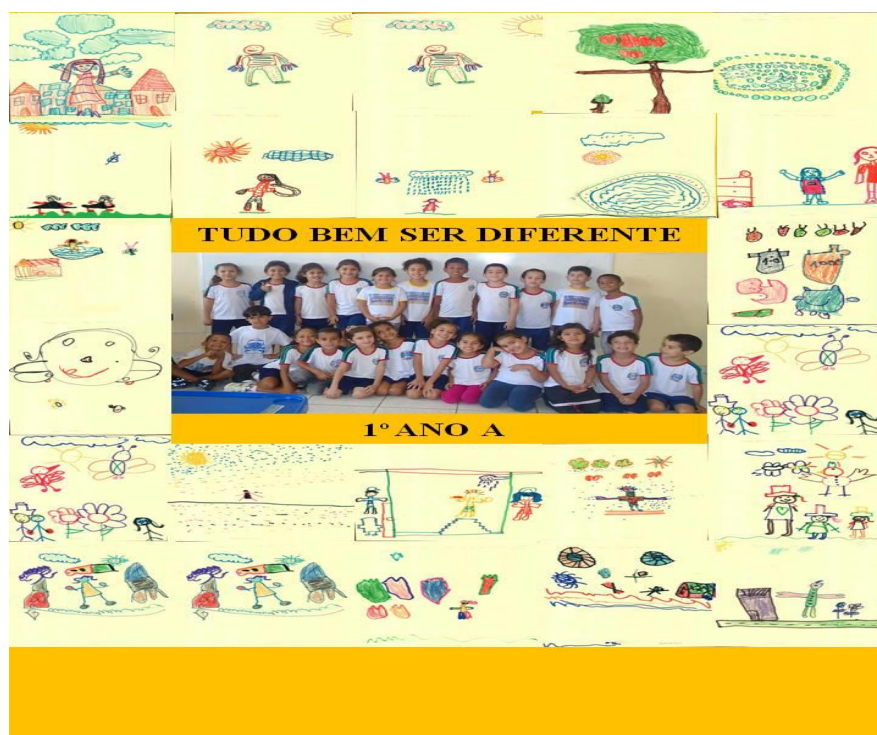


Figura 1. Capa do livro 1º ano A



Figura 3. Capa do livro 3º ano

Considerações que não têm fim

Este estudo fez-se com base nos dados recolhidos no “Tudo Bem” que cada criança escolheu mostrar por meio dos desenhos que representaram aquilo que era mais importante para elas, emergindo fantasias, vontades, tristezas, gritos e denúncias. Muitas crianças durante a atividade também se expressaram interagindo com os colegas no momento da realização da atividade, havendo conversas e piadinhas relacionadas com os desenhos e aquilo que era produzido, e observando o tempo todo o trabalho uns dos outros e outras.

Na confecção das oficinas realizadas com as crianças, aprofundamos o referencial teórico por meio de leituras relacionadas com as questões de gênero, diversidade sexual e diferenças, e fizemos sínteses e discussões com o grupo do Pibid Pedagogia/Ufla – Gênero e Sexualidade. Para dar atenção à heterogeneidade e pluralidade do outro, nós enquanto equipa do Pibid abrimos espaço para a interação, socialização e respeito, não agindo apenas no conformismo tolerante em relação às diferenças, mas aceitando o desafio de (re) conhecer a diferença que nos convida a construir uma nova proposta pedagógica.

Referências

- Arón, A.M.& Milicic, N. (1994). *Viver com os outros – Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Editorial Psy II.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Camargo, A. M. F. (2012). Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In Ribeiro, C. M. (Ed.), *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil* (pp. 100-120). Lavras: Ufla.
- Candau, V. M. (1999). *Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos: Educação em direitos humanos uma proposta de trabalho*. Rio de Janeiro: Novameria.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gusmão, N. M.M. (2000). *Desafios da Diversidade na Escola*. Londrina: Revista Mediações.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In SILVA, T. T. (ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-29. Recuperado em 30 de outubro, 2016 de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>

- Ribeiro, C.M. & Alvarenga, C. F. (2014). “Tranca a Porta! Não deixa elas saírem” – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. *Canoas: Revista Textura*, 16(32), 187-207. Recuperado em 30 de outubro, 2016 de: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txtra/article/view/1251>
- Silva, T. T. (2003). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T. T. (Ed.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Xavier Filha, C. (2012). *Sexualidade, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias*. Campo Grande: UFMS.

Autoras

Juliana Graziella Martins Guimarães

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Tutora a distância do curso de Pedagogia – DIREDD/Universidade Federal de Lavras, Brasil. E-mail: jujugraz@hotmail.com

Cláudia Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Líder do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Atua principalmente nas temáticas de sexualidade e gênero. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br







4 A PLURALIDADE DO OLHAR DE ALUNOS/AS DO 9º ANO SOBRE A SEXUALIDADE E GÉNERO EM OBRAS DE ARTE NOS MUSEUS DO PRADO E RAINHA SOFIA

Eugénia Aragão, Henrique Matos, Alexandra Lago, Graça Pereira, & Teresa Vilaça

Introdução

Este estudo baseia-se nos pressupostos de Foucault (1999) sobre o dispositivo da sexualidade. Foucault associa à sexualidade um dispositivo histórico, constituído como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controlo dos indivíduos e das populações. Na sua perspetiva, a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a formação dos conhecimentos, os controlos e as resistências encadeiam-se uns nos outros segundo algumas grandes estratégias de ‘saber’ e ‘poder’ que atuando sobre os corpos e populações produzem normatizações e modos de vida (Foucault, 1984). Neste sentido, segundo Foucault (1984) as práticas discursivas e não-discursivas contribuem para a construção do dispositivo da sexualidade que é:

Um conjunto heterogéneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitectónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (p. 244)

Tendo estes pressupostos presentes, os museus de arte configuram-se como dispositivos culturais que se assumem como fontes privilegiada para a criação e controle das regras que constroem os discursos sobre o que é considerado arte. Como um espaço social e cultural, a seleção e organização das diferentes formas de arte, as críticas dos especialistas em arte e as formas como os museus ensinam a interpretar e apreciar esteticamente as suas obras e o que elas expressam, estabelecem, num

Aragão, E., Matos, H., Lago, A., Pereira, G. & Vilaça, T. (2017). Pluralidade do olhar dos/as alunos/as do 9º ano sobre a sexualidade e género em obras de arte nos museus do Prado e Rainha Sofia. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 177–196). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

contexto de aprendizagem não-formal, as regras para estabelecer valorizar e manter determinadas normas sociais e culturais.

Partindo destes pressupostos teóricos e dos que serão referidos durante a descrição da intervenção pedagógica, tanto se pode trabalhar as diferentes dimensões (biológica, psicológica, ética, social/ cultural/ histórica) da educação em sexualidade num contexto de aprendizagem formal ao ensinar nas escolas Ciências, História ou Educação Visual, como num contexto de aprendizagem não-formal ao recorrer a um museu de arte como um dispositivo cultural, tal como se configuram o Museu do Prado e o Museu Rainha Sofia. Neste contexto, a proposta pedagógica que aqui se apresenta e avalia surgiu a partir da participação na oficina de formação contínua de professores “(Auto) supervisão e uso pedagógico de telenovelas em educação em sexualidade e género”, realizada no Instituto de Educação da Universidade do Minho sob a responsabilidade da Doutora Teresa Vilaça com a colaboração da aluna de doutoramento Elizane Andrade e a supervisão da implementação do projeto educativo elaborado no final da formação pela Doutora Teresa Vilaça. Durante as sessões presenciais na universidade (25 horas) emergiram vários questionamentos acerca da utilização de telenovelas como dispositivos pedagógicos e dos significados culturais e históricos desta forma de arte cinematográfica para a promoção dos direitos sexuais como direitos humanos, saúde sexual e reprodutiva e igualdade de género e relações de poder.

Assim, do ponto de vista metodológico, um grupo de professores da Escola Básica Monsenhor Elísio de Araújo – Agrupamento de Vila Verde, Braga, planificou dois projetos interdisciplinares de educação em sexualidade orientados para a ação de promoção da saúde sexual individual e da comunidade, seguindo a metodologia IVAM (Vilaça, 2017), recorrendo a dispositivos culturais, que abordaram uma grande variedade de temas das disciplinas de Ciências, História, Inglês e Educação Visual relacionados com a educação em sexualidade e género. Mais concretamente, foram estabelecidos pontos de ligação entre o projeto que envolveu a telenovela “Gabriela Cravo e Canela” realizado no ano letivo 2014-2015 e alguns quadros do Museu de Prado e do Museu Rainha Sofia visitados pelos alunos do 9º ano de escolaridade no ano letivo 2015-2016. Partimos da construção de um guião de observação das obras de arte dos museus do Prado e Rainha Sofia, em Espanha, para promover a análise crítica das relações de poder e dos saberes sobre sexualidades e géneros percecionados pelos/as alunos/as nas obras de arte durante a visita de estudo aos museus.

Neste contexto, esta investigação sobre a nossa prática pedagógica tem como objetivos caracterizar a perceção dos/as alunos/as sobre: 1) as relações de poder evidenciadas nas relações de género retratadas nas obras de arte; 2) o tipo de controlo social exercido sobre a mulher na arte de diferentes épocas; 3) a opinião dos alunos e alunas sobre a estratégia pedagógica seguida.

Metodologia

Prática pedagógica. Em trabalho cooperativo com professores e professoras de diferentes disciplinas (Ciências, História, Educação Visual e Inglês), do mesmo ano de escolaridade, foi estruturado um guião de análise das obras de arte a visitar no Museu do Prado e Museu Rainha Sofia, em Madrid.

A metodologia seguida nos dois museus foi a metodologia proposta por Villalba e Aguilera (1998), que se caracterizou pelo desenvolvimento da ação pedagógica em três fases. Durante a primeira fase apresentou-se aos alunos uma série de questões, a maioria das quais poderiam ser resolvidas pela observação. Na segunda fase completou-se a história do quadro, ou de forma oral, ou através de atividades que o guião continha. Por último, na terceira fase, desenvolveram-se atividades que tinham como objetivo reforçar o que se viu durante a visita. O guião construído pela equipa de professores e professoras seguiu os princípios de Villalba e Aguilera (1998), incluindo assim os seguintes dados da obra: autor, título, material e técnica. Na parte dos conteúdos foram adaptados os guiões didáticos dos dois museus. Assim, no museu do Prado, os tópicos de análise incluíram visões do corpo humano, os protótipos de virilidade, maternidade, e sensualidade desde os gregos ao renascimento, passando pelos romanos e idade média. Em cada período, trabalhou-se, ainda, o carácter oscilante da beleza, tanto feminino como masculino, a imposição dos estereótipos, a tirania da moda e as emoções. Este guião foi distribuído aos/às alunos/as previamente à visita aos museus, tendo-lhes sido solicitado que tomassem notas em relação às questões lá levantadas. O guião elaborado para a visita continha os elementos didáticos mais relevantes da proposta, objetivos, conteúdos e avaliação. O objetivo foi construir um guião em que qualquer professor pudesse entender facilmente a proposta educativa para o adaptar aos seus próprios contextos. Antes da visita, nas aulas de Educação Visual e História, os alunos e alunas estudaram os autores e autoras das obras que iriam ser observadas nos museus.

A parte do guião da visita de estudo para o Museu do Prado, inclui a análise crítica de três temas a partir das obras de referência que a seguir se indicam: beleza; corpos feios e estranhos; emoções e sentimentos.

Beleza. No tema, beleza, foram elaboradas as seguintes questões: Como é que o conceito de beleza evoluiu? Como é que os artistas se articulavam com os anatomistas? Que modelos eram utilizados pelos artistas? Que técnicas de desenho e impressão utilizavam? Com este objetivo as obras “As três Graças” de Peter Paul Rubens e o “O imperador Carlos V e Furor”, de Leoni foram duas das obras utilizadas para analisar criticamente esta temática (Figura 1).



Figura 1. “As três Graças” de Peter Paul Rubens (A) e “O imperador Carlos V e Furor”, de Leoni (B) no Museu do Prado, Espanha

Corpos feios e estranhos. Fez-se, ainda, uma abordagem, pelos corpos feios e estranhos, com o objetivo de discutir: a associação estereotipada na sociedade entre fealdade e características negativas de personalidade e doenças hormonais e genéticas estudadas em Ciências Naturais. As obras elegidas para este fim foram “A barbuda de Peñaranda” de Sanches Cónon e “O menino de Vallecas” de Diego Velázquez (Figura 2).



Figura 2. “A barbuda de Peñaranda” de Sanches Cónon (A) e “O menino de Vallecas” de Diego Velázquez (B) no Museu do Prado, Espanha

Sánchez Cotán abordou o tema da mulher barbuda, em linha com o fascínio da nobreza do tempo para fenômenos humanos, retratando Brígida del Río, uma mulher com uma longa e luxuriante barba branca que, se não fosse pelo nome e suas roupas que convencionalmente a representam como uma mulher, poderia muito bem ter sido um sinal de travestismo. “El Nino de Vallecas”, é uma obra de extremo realismo desenvolvida por Diego Velázquez que retrata Francisco Lezcano, um dos muitos anões que faziam parte da corte espanhola com o objetivo de distrair e brincar com o príncipe. Segundo endocrinologistas Francisco provavelmente tinha sido acometido de cretinismo por apresentar extrema palidez, língua tendente à protrusão (que faz com que a boca permaneça entreaberta), nariz chato, pálpebras intumescidas e mãos com mixedema.

Emoções e os sentimentos. As emoções e os sentimentos que as obras de arte manifestam foram explorados com os alunos através do estudo da fisionomia e dos gestos que transmitem alegria e tristeza através das pinturas de Lorenzo Lotto “Micer Marsilio Cassoti e sua esposa”, de Francisco de Goya “O três de maio de 1808”, de Joachim Patinir e Quentin Massys “As tentações de S. António Abad”, de Hans Baldung Grien “As Idades e a Morte” e de Velasquez “O triunfo de Baco, Os bêbados” (Figura. 3).

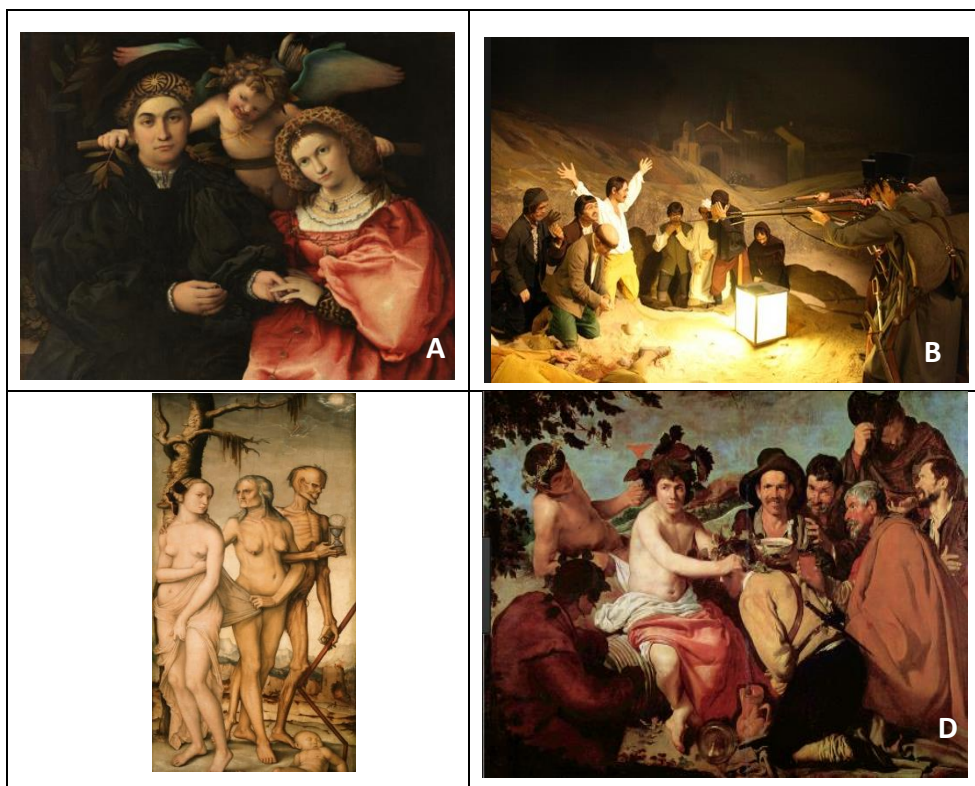


Figura 3. “Micer Marsilio Cassoti e sua esposa” de Lorenzo Lotto (A) “O fuzilamento a 3 de maio em Madrid” de Francisco Goya (B), “As idades e a morte” de Hans Baldung Grien (C), “O triunfo de Baco, Os bêbados” de Diogo Velasquez (D), no Museu do Prado, Espanha

Na figura 3 A observa-se Faustina vestida de vermelho, a cor preferida das noivas venezianas, a usar um colar de pérolas, símbolo da sujeição da mulher ao marido, conhecido na época como *vinculum amoris*. Como era costume em retratos matrimoniais, a subordinação da mulher ao marido explica a posição de Faustina, flanqueada e ligeiramente inferior à de Marsílio.

O quadro “O fuzilamento a 3 de maio em Madrid” (Figura 3 B) representa a noite de 3 de maio de 1808, quando os franceses derrubaram, em vários pontos de Madrid, os patriotas presos após a sua revolta no dia anterior contra as tropas francesas. De acordo com o Museo del Prado (2017), os madrilenos, com armas improvisadas, tentaram impedir a partida do palácio do último dos filhos, Dom Francisco de Paula, o filho mais novo de Carlos IV e Maria Luisa, que deveria ser levado a Bordéus para reunir com os seus pais. A “revolução” de Madrid determinou o início da guerra contra Napoleão e a repressão do exército francês. Os franceses ao prenderem e executarem indiscriminadamente inocentes e culpados, imediatamente revelaram aos olhos de todos o confronto sangrento e cruel que começou nesse dia entre espanhóis e franceses. As duas cenas escolhidas por Goya são muito significativas, representando o início da heroica resistência nacional e o sacrifício dos espanhóis. Na perspetiva de La Enciclopedia Biográfica en Línea (s.d.), Goya provavelmente testemunhou os trágicos eventos que pintou e tomou anotações no mesmo palco onde os tiroteios ocorreram. Na tela, os soldados encarregados da execução aparecem como autómatos despersonalizados, sem rostos e em formação perfeita e disciplinada. As vítimas, por outro lado, constituem um grupo agitado e doloroso, cujos rostos expressam o horror. Os cadáveres dos mortos estão empilhados e torcidos no chão cheio de sangue. Uma enorme lâmpada acendeu brilhantemente uma figura ajoelhada, vestida com uma camisa branca e com os braços levantados, que está prestes a ser baleada e que é o principal ponto de atenção da pintura. Atrás dessa figura, outros personagens testemunham o drama; alguns cobrem os ouvidos para não ouvir os tiros, outros escondem o rosto nas suas mãos para não testemunhar o horror. A cena tem um fundo de montanha desolado, atrás do qual está a silhueta escura de Madrid. O grupo de soldados, transformado em carrascos, desempenha a sua tarefa sem fúria, com a fria precisão de uma máquina inexorável de matar, mas a fila anónima de uniforme encarna com uma crueldade desonesta tudo o que é escuro e cruel da condição humana.

Em “As idades e a morte” (Figura 3C), a morte tomou conta de uma mulher mais velha que, por sua vez, tentou atrair uma jovem voluptuosa que parece estar resistindo. A morte segura uma ampulheta e uma lança quebrada, na ponta mais baixa da qual uma criança morta repousa a mão. À distância atrás da árvore morta, uma paisagem desolada com a torre do Inferno e os demônios atormentam as pessoas. O único elemento de esperança é o pequeno Cristo crucificado olhando para a luz da Glória celestial, representada pelo sol que aparece entre as nuvens. Na borda inferior,

uma coruja, o símbolo tradicional da sabedoria até o século XIX, olha para o espectador, advertindo para as consequências de cair no pecado.

No quadro “O triunfo de Baco” (Figura 3D), o Deus do vinho, Baco, é um rapaz sem roupas rodeado de um conjunto de pessoas que se sentem atraídos pelo vinho, que os faz esquecer os problemas. Baco está a coroar com ramos de videira a cabeça de uma personagem ajoelhada que poderia tratar-se de um poeta a quem o vinho serviu de inspiração. De acordo com Alejandro Parrilla (2015) este quadro mostra muitos dos traços sociais atribuídos ao vinho: sorrisos, relaxamento, exaltação de amizade. O personagem central da pintura, à esquerda do deus Baco, parece recolhê-los em seu rosto. Este autor realça que a relação entre vinho e saúde é condicionada pela moderação que, de acordo com a OMS, não excede dois copos por dia em homens e metade em mulheres.

Para o museu Rainha Sofia, definiram-se os seguintes objetivos: descobrir mulheres artistas, analisar as obras numa perspectiva feminista, refletir sobre a sua presença/ausência no museu, analisar o corpo em movimento, promover a igualdade de direitos e oportunidades. Pretendia-se que o guião Rainha Sofia promovesse uma análise e reflexão sobre como os artistas percebem o corpo e a relação física e emocional com a realidade através do estudo das suas obras. Assim, abordamos a construção social do corpo feminino e do corpo masculino através da imagem, a construção social das relações de gênero, as contradições entre a realidade e a imagens das mulheres, congruências, paradoxos e contradições entre a vanguarda artística e a imagem das mulheres. A seleção das obras de arte teve como critério haver uma representação de imagens de corpos femininos, em diversos períodos cronológicos, com o objetivo de garantir uma diversidade temporal, estilística e histórica. Foram analisadas as seguintes obras: “Mulher em Azul” de Pablo Picasso; “Bendita Eras Tu Entre Todas as Mulheres” de Getrude Käsebier; “A Concha e o Reverendo” de Germaine Dulac; “O violino de Ingres” de Man Ray ; “A Verbena” de Maruja Mall; “A Boneca” de Hans Bellmer.

A “Mulher em Azul” de Pablo Picasso (Figura 4 A), permitiu aos alunos e alunas aprenderem em História os novos rumos da arte nos princípios do século XX, que corresponderam a anos de transformação dos artistas que procuram novos códigos expressivos. A arte das culturas antigas oferece uma visão mais fresca e original radicalmente oposta ao Renascimento. Junto com este ambiente de transformação artística, a Europa estava a enfrentar um período político extremadamente convulso que levou a três conflitos bélicos: a duas guerras mundiais e à guerra civil espanhola. Em educação em sexualidade, foram trabalhados nesta obra o conceito de estereótipo com as permanências atribuídas ao “feminino” e “masculino”, nomeadamente o vestir e o adorno como elementos atribuídos à feminilidade e o modelo interiorizado pelo artista de “homem” e “mulher”.

“Bendita Eras Tú Entre Todas as Mulheres” de Getrude Käsebier (Figura 4B) serviu para referir o papel desempenhado por Gertrude Käsebier (1852–1934) na história da fotografia. As questões levantadas, aos alunos, estavam relacionadas com o impacto da identidade sexual na prática fotográfica e como a autora utilizou estrategicamente o seu género, ou ainda, as expectativas dos outros baseadas em género, para garantir sucesso comercial e crítico. A análise seguiu-se centrada na maternidade, convidando o aluno e aluna a ver como essas imagens se diferenciam da iconografia multiseular controlada pelos homens.



Figura 4. “Mulher em Azul” de Pablo Picasso (A); “Bendita Eras Tu Entre Todas as Mulheres” de Gertrude Käsebier (B), “La Concha y el Reverendo” de Germaine Dulac (C), “O Violino de Ingres” de Man Ray (D), “A verbena” de Maruja Mall (E), “A Boneca” de Hans Bellmer (F) no Museu Rainha Sofia, Espanha

“A Concha e o Reverendo” de Germaine Dulac (Figura 4C) foi o filme escolhido para “interrogar” o olhar feminino posto no cinema, destacando-se o olhar feminino e o motivo “casamento infeliz” que a autora aborda nos seus filmes (Danou, 2005).

“O Violino de Ingres” de Man Ray (Figura 4D) visou a visualização da fotografia para realçar a ligação dos buracos nas costas como uma referência às aberturas dos instrumentos musicais. Desta forma, o autor alterou a nudez original para um simbolismo humorístico com o bruto contraste das pinceladas nas costas. Sobre a posição corporal, foi comparada com a forma de um violino ou violoncelo, numa espécie de encenação que pretendia exatamente fazer essa ligação visual, tornando ao mesmo tempo uma imagem contemplativa pela analogia criada entre a forma do corpo feminino a um instrumento musical. O pudor foi associado ao facto da modelo estar coberta com um turbante em volta da cabeça e em volta da cintura, mas na verdade o turbante e a peça que envolve parte do corpo é uma referência às obras dos nus do pintor e músico Ingres (“A Banhista”/ “O banho turco”), artista que Man Ray admirava.

“A verbena” de Maruja Mallo (Ana María Gómez González) (Figura 4E), de acordo com o Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia (s.d.), é uma pintura colorida que mostra o expoente da visão pessoal do mundo da pintora. Neste quadro, a autora inventa cenas cheias de barroco e aparentemente desprovidas de toda a lógica, formando um redemoinho de linhas e sensações. O senso crítico agudo da artista traduz-se em sátira onde coexistem lado a lado, como principais protagonistas, os elementos típicos dos festivais de Madrid (quartel pim-pam-pum, o dispositivo para medir a força, etc.), e caracteres estranhos tais como o gigante de um olho só, o frade que goza de uma das atrações ou descobrir pés deformados pedindo esmolas com a guitarra nas costas. Tudo isso dá à cena uma atmosfera inegavelmente surreal.

Hans Bellmer, nos anos de 1930, criou uma série de bonecas (Figura 4 F) com partes articuladas que podiam ser desmembradas e reagrupadas de diversas maneiras. Os alunos e alunas aperceberam-se que a primeira boneca foi construída na mesma época que Hitler chegou ao poder e que a boneca era uma resposta crítica ao autoritarismo do Estado Nazista e questionavam a forma como a realidade era representada (Fer, Batchelor, & Wood, 1998). O artista colocava em cena imagens nas quais os diversos membros e órgãos mudavam, conferindo autonomia aos pedaços, para que cada qual pudesse, segundo suas palavras, ‘viver triunfalmente sua própria vida’ (Moraes, 2006, p.26).

A figura 5, mostra o último conjunto de obras de arte discutidas durante a visita de estudo ao Museu Rainha Sofia: “O Grande Masturbador” de Salvador Dalí; “Voluntários para el Frente” de Agustí Centelles; “Guernica”, de Picasso; “Tertúlia” de Ángeles Santos; “As Vitruínas” de José Gutiérrez Solana; “Mulher com Leque” de Maria de Blanchard.

“O grande masturbador” de Salvador Dalí (Figura 5 A) mostra a figura feminina, associada a um lírio, que simula sexo oral diante dos quadris encobertos de um homem com as pernas apoiadas sobre um móvel modernista. O gafanhoto, as conchas e as plumas coloridas parecem ser representações de recordações de infância: no rosto os olhos semicerrados com grandes cílios estendidos, os cabelos repartidos de forma

regular sobre a pele arqueada por um anzol e escultura de pedras e conchas na altura da nuca. A figura do leão com a língua vermelha retorcida e o emblema do complexo de castração foram discutidos como símbolos sexuais e relacionaram-se com os conhecimentos adquiridos ao estudar o sistema neurohormonal.



Figura 5. “O grande masturbador” de Salvador Dalí (A); “Guernica”, de Picasso (B), “Tertúlia” de Ángeles Santos (C), “Voluntários para el Frente” de Agustí Centelles (D), “As Vitruínas” de José Gutiérrez Solana (E), “Mulher com Leque” de Maria de Blanchard (F) no Museu Rainha Sofia, Espanha

“Guernica”, de Picasso (Figura 5 B) foi pintado durante a guerra civil de Espanha 1936-39, numa tarde de primavera, quando Guernica ardia debaixo das bombas. Dias depois, Pablo Picasso pintava o quadro batizado com o nome da localidade Basca que se tornou símbolo universal contra a guerra. Na tela, o grito da mãe que segura o filho morto está representado pela língua, que sugere um punhal ou um estilhaço de vidro; igualmente a agonia do cavalo que, segundo Picasso representava a angústia do povo, a dor é sugerida pela mesma língua em forma de punhal. Por cima da cabeça do cavalo é visível um candeeiro aceso que sugere o olho de Deus que tudo vê e que parece gritar de horror. No lado esquerdo da tela encontra-se o touro (representa a brutalidade), este poderá simbolizar a resistência do povo espanhol ou o general Franco. A única flor no centro do quadro, para além de parecer aumentar todo o horror desta cena, é uma

imagem de esperança numa vida nova. A figura à direita tem os braços erguidos como que a desviar as bombas que caem do céu. Em baixo, o homem ferido segura a espada partida, símbolo da resistência heroica.

Na “Tertúlia” de Ángeles Santos (Figura 5 C) um grupo de quatro mulheres intelectuais do início do século XX pode ser visto durante uma reunião, embora nenhuma delas pareça estar falando. Elas leem, fumam, discutem, mas num ambiente doméstico, não num café como os homens da época. A partir da esquerda da peça, a primeira mulher está sentada num sofá a ler. A segunda está noutro sofá a descansar e interpela o espectador do trabalho com um olhar fixo, ao lado da terceira mulher, que fuma no mesmo sofá. A última mulher aparece no canto inferior direito do trabalho segurando papéis na mão e olhando para cima. As cores escuras predominam no trabalho, exceto pelo brilho dos rostos das protagonistas.

De acordo com o Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia (s.d.b), Agustí Centelles o autor de “Voluntários para el Frente” (Figura 5 D) foi o modernizador do fotojornalismo na Catalunha durante a década de 1930, pois aproveitou os avanços tecnológicos da época para revolucionar a maneira de fotografar os seus pares para fazer política com a fotografia. Na verdade, cobriu os acontecimentos da Guerra Civil Espanhola desde o seu início, atravessando os lugares do conflito com uma câmara fotográfica que lhe permitiu registar imagens emblemáticas de um momento crucial da história da Espanha.

Em “Las vitrinas” de José Gutiérrez Solana (Figura 5E), a iluminação afeta os dois manequins no estilo do império, brincando com o brilho que produz o vestuário e os cristais. O resto das figuras permanecem menos iluminadas, o que ajuda a aumentar os contrastes leves capazes de representarem o volume e o trabalho de um personagem perturbador.

Maria de Blanchard, que pintou a “Mulher com Leque” (Figura 5F), foi uma pintora de avant-garde nos momentos em que Paris era o centro pictórico e o mundo artístico. Devido a uma queda que a sua mãe sofreu durante o tempo de gestação, nasceu com uma deformidade física (tinha enanismo, corcunda e claudicação) que lhe causou um sofrimento indescritível até à morte, já que os seus pares lhe chamavam cruelmente “a bruxa”, transformando-se numa mulher solitária. Foi inserida num contexto artístico masculino, tornando-se uma importante referencia em círculos cubistas. Tem uma pintura graciosa, mas energética ao mesmo tempo, domina a prática pictórica com um grande sentido plástico e compositivo.

Posteriormente, na sala de aula, os alunos e alunas, em trabalho de grupo, partilharam os seus apontamentos, responderam às questões colocadas na visita de estudo e discutiram em turma as conclusões do grupo. Os quadros selecionados para trabalhar durante a visita foram diferentes dos trabalhados na aula, mas a seleção não foi aleatória, pois tratou-se de eleger quadros com as mesmas características dos

selecionados nas aulas. Assim, nas aulas foram escolhidos: “A Galinha Cega”, “A família de Carlos IV” e a “Romaria de S. Isidro”.

A “Galinha cega” (Figura 6 A) foi pintada por Francisco de Goya, que nasceu em Fuendetodos, cidade da sua mãe Gracia Lucientes, filha de uma rica família camponesa de Saragoça, onde se casou em 1736 com Braulio Goya, pintor.



Figura 6. “A Galinha Cega” (A), “A família de Carlos IV” (B) e “A Romaria de S. Isidro” (B) de Francisco Goya (C) no Museu do Prado, Espanha

Francisco era o quarto dos seis irmãos. Depois da escola, entrou na oficina de José Luzán aos 13 anos, também filho de um vizinho do Goya, um napolitano ligado à Academia de Desenho. Mais tarde, continuou a sua formação com Francisco Bayeu Subías, relacionado por parentesco distante com Goya, e, anos depois, seria seu cunhado por essa união tradicional entre famílias de artistas. Depois de um começo modesto em Aragão, mudou-se para Madrid em 1763, seguindo Bayeu, que trabalhou na decoração do Palácio Real. O quadro a “Galinha Cega” representa um grupo de nove

figuras, vestidas com o vestuário popular dos homens e mulheres, que interpretam “A Galinha Cega”, conhecido em Portugal como “Jogo da Cabra Cega”. Francisco de Goya pintou este retrato em 1788. A sugestão do museu é que os alunos e alunas se aproximem e pintem, cantando, lendo ou ouvindo uma história e brincando com a luz. Esta aplicação do museu é projetada para pessoas com autismo, mas pode ser divertida e útil para muitas crianças. A aplicação, através do jogo e da criatividade, traz as crianças ao mundo da arte enquanto aprendem e se divertem criando e armazenando os seus próprios desenhos, composições e vídeos.

“A Família de Carlos IV”, de Goya (Figura 6B), é um retrato coletivo pintado em 1800 por Francisco de Goya e preservado também no Museu do Prado, em Madrid, Espanha. Goya começou a trabalhar nos esboços deste quadro, dos quais o Museu do Prado conserva cinco, na primavera de 1800. A versão definitiva foi pintada entre julho de 1800 e junho de 1801. Este quadro pertencia às coleções particulares do Palácio Real de Madrid, onde aparece no inventário de 1814 e tornou-se parte do recém-fundado Museu do Prado em 1824, por ordem do Rei Fernando VII, que aparece no quadro. Este retrato faz parte do extenso trabalho de Goya como pintor de retratos, e é uma de suas composições mais complexas. Neste quadro Goya revela o seu domínio em todos os detalhes da pintura, tanto pelo domínio formal da luz quanto pela sutil definição de personalidades, acentuada pela redução de referências espaciais, ressaltando a capacidade do artista de analisar os seus personagens.

Este retrato surge no Museu do Prado no itinerário didático sobre “Mulheres e Poder” (Museo del Prado, 2014). Tal como referido neste itinerário, o fortalecimento do poder real e a intensificação das relações internacionais na Europa moderna não estavam dissociados de um impulso importante para a arte, pois, para além da sua função estética, a arte era um instrumento político das monarquias para estar presente, dar uma imagem controlada de si mesmos nos espaços públicos e deixar a memória pessoal e familiar. O retrato, então, adquiriu um poderoso impulso, pois as dificuldades de comunicação impostas pela distância entre os tribunais europeus favoreceram a sua expansão como o único meio de seguir a imagem de parentes ausentes e seus descendentes. No nosso tempo, estes retratos permitem-nos enfrentar os personagens lembradas pela historiografia, mas também resgatar, através da investigação, mulheres com ação política que foram esquecidas. Este itinerário sobre Mulheres e Poder no Museu do Prado, usa os retratos como um ponto de apoio para recuperar o protagonismo político das mulheres no governo dos reinos da Espanha e da política internacional, bem como a de algumas mulheres das elites da nobreza na conquista dos direitos. Através deles, tornam visíveis alguns dos limites que as leis impõem e os problemas vitais que eles mostram, como as relações das mulheres com os seus contemporâneos e a sua ação como pessoas ativas nas relações de poder na sociedade. Algumas dessas mulheres desempenharam um papel importante como

coleccionadoras, patrocinadoras e promotoras das coleções reais, o que as associa de forma muito significativa ao Museu do Prado.

De acordo com o Itinerário “Mulheres no Poder” (Museo del Prado, 2014) o retrato da família de Carlos IV mostra a importância da rainha, neste caso Maria Luísa de Parma, como centro e figura com mais significado na cena. A sua imagem está muito deteriorada, o que deve estar relacionado com a sua idade e as 24 gravidezes (14 crianças vivas e 10 abortos) que ela teve em trinta anos. A sua função materna foi cumprida confortavelmente. No retrato estão as sete crianças que sobreviveram. A rainha, está vestida com a moda francesa que ainda é dominante na corte. A sua posição central também deve ter um caráter simbólico, uma vez que, tendo em conta o caráter do rei e o seu desinteresse pelos assuntos do governo, a rainha teve uma influência importante na direção dos assuntos do Estado. Desde o início, participou com o marido em reuniões com ministros e influenciou a eleição como primeiro-ministro de Manuel Godoy, ao qual o rei e a rainha mantinham uma fidelidade absoluta. A lealdade e o apoio incondicional a Godoy, enriquecido e enobrecido poderosamente no escândalo da corte e da população, costumava desacreditar a figura da rainha e, com ela, a monarquia de Carlos IV, que nunca se interessava por assuntos do Estado e os deixava para Godoy fazer. Godoy, com ciúmes do poder e desejoso de assumir a qualquer custo, sugeriu ao rei que o filho Fernando estava ativamente envolvido com os que o apoiavam politicamente, numa campanha de descrédito da sua própria mãe, apoiado pelo seu alegado adultério. Os conflitos mãe-filho deram lugar ao conceito de “mãe desnaturada” que apoiará a historiografia do século XIX defendendo um modelo particular de maternidade e feminilidade. A historiografia e a literatura de seus anos como princesa das Astúrias foram permanentes por sua maternidade. Mas a crítica será associada à sua participação em um espaço, o poder, no qual as rainhas não devem interferir, um modelo de referência para as mulheres. A historiografia burguesa liberal manteve a imagem negativa da rainha: ela não podia aceitar um referente que quebrou o modelo da mulher anjo da casa, longe de qualquer participação no espaço público. A crítica das suas ações não pode ser evitada, mas parece apropriado chamar a atenção para a necessidade de aplicar critérios menos assimétricos para homens e mulheres ao avaliar a sua maneira de ser no mundo, independentemente do lugar social que eles e elas ocupam. O século XVIII foi um momento de mudanças muito significativas. As mulheres, especialmente as elites, aspiravam a novas funções sociais. Mas o discurso esclarecido, que assumirá o liberalismo e se tornará lei, vê as mulheres de todos os grupos sociais, essencialmente, como mães e esposas.

A “Romaria de S. Isidro” (Figura 6C), faz parte da coleção do Museu do Prado, e é uma das “Pinturas Negras” que fizeram parte da decoração dos muros da casa de Goya (Quinta del Sordo) que adquiriu em 1819. De acordo com Oterino (2002), esta obra mostra uma visão da romaria à Ermida de Santo Isidro de Madrid, oposta à que pintou mais de vinte anos antes em “A Pradaria de Santo Isidro”, onde mostrou os

costumes de um dia feriado dos habitantes de Madrid e proporcionou uma vista bastante fiel da cidade. Na “Romaria de S. Isidro”, contrariamente, a cena reflete um grupo de personagens de diversos âmbitos sociais na noite, aparentemente ébrios e cantando com rostos desencaixados. Em primeiro plano aparece um grupo de condição social humilde; mais ao fundo, porém, veem-se homens de cartola e tocados de monja. O tema da procissão era usado para destacar aspetos teatrais ou satíricos. É recorrente em Goya apresentar uma multidão que se vai perdendo gradativamente na distância. Em último plano deste quadro, a silhueta das elevações rochosas e a da multidão que desfila acabam coincidindo, assim o espaço aberto destaca-se de todo o restante da massa sólida e compacta, desumanizando os indivíduos num grupo informe. Como uma exceção, à direita surge um personagem, do qual apenas se vê o busto, que parece gemer ou talvez cantar. Como em todas as Pinturas Negras a gama cromática reduz-se a ocre, terras, cinzas e negros. O quadro é um expoente das características que o século XX considerou como precursoras do expressionismo pictórico.

Amostra. Fizeram parte deste estudo 32 rapazes e 35 raparigas do 9º ano de escolaridade, com uma média de idades de 14 anos.

Instrumentos de recolha de dados. Os dados foram recolhidos através da observação realizada pelos/as docentes, respostas escritas dos/as alunos/as e questionário online aos/às alunos/as, anónimo, sobre a estratégia pedagógica utilizada.

Análise de dados. A análise de dados baseou-se na criação de categorias emergentes que resultaram da leitura conjunta dos dados recolhidos por todas as fontes. Em algumas questões fechadas do questionário de opinião (escala Likert) foi feita uma análise estatística descritiva.

Resultados

Relações de poder evidenciadas nas relações de género retratadas nas obras de arte.

Nesta categoria foram identificadas três subcategorias: i) trabalho das mulheres na esfera doméstica e dos homens no espaço público; ii) valor social da mulher diferente do homem; iii) mudanças históricas na representação das mulheres.

Trabalho das mulheres na esfera doméstica e dos homens no espaço público. A maior parte dos alunos e alunas observou que as mulheres eram representadas na limpeza da casa, na preparação da alimentação ou preocupação em receber bem em festas, na educação dos filhos e filhas. Também referiram o grande papel da religião na difusão de modelos de identidade feminina, nomeadamente na sua educação. Os homens eram retratados em cenas de guerra, caça ou locais públicos ou de poder social.

Valor social da mulher diferente do homem. Vários grupos de alunos/as realçaram o valor social e o poder da mulher relacionado com a maternidade no parto

e pós-parto, nos cuidados com a família e com quem precisava de ajuda na sociedade, nomeadamente, no cuidado com os feridos de guerra ou no seu treino e conhecimento como parteiras. Pelo contrário, os homens eram sempre associados a cenas de violência (como a guerra ou a caça), poder político (como os reis) ou diversão. Excecionalmente algumas rainhas eram representadas no centro dos retratos mostrando exercer poder.

Mudanças históricas na representação das mulheres. No Museu do Prado todos os grupos de alunos e alunas repararam na modificação do trabalho das mulheres associado às sociedades pré-industriais, nomeadamente nas suas tarefas na agricultura, pecuária e distribuição-comercialização de matérias-primas nos mercados locais. Alguns grupos também fizeram algumas observações sobre o interesse em conhecer as biografias das pintoras para compreenderem como tinham que lutar mais para se impor no mundo das artes dominado por homens. As respostas às questões do Guião da Visita de Estudo provocaram nos alunos e alunas o seu interesse pelos/as artistas, pelo tema e pelas personagens que apareciam na obra, despertando, assim a sua imaginação e a curiosidade necessária para manter a atenção durante a visita.

Controlo social exercido sobre a mulher na arte de diferentes épocas. Nesta categoria foram encontradas duas subcategorias: i) existência de poucas pintoras nos museus; ii) pouca presença da mulher na arte.

Existência de poucas pintoras nos museus. A escassa presença de pintoras foi associada pelos alunos e alunas à falta de reconhecimento social das mulheres, mas também ao facto das mulheres na época terem menos opções educacionais, formativas e profissionais do que homens para se desenvolverem como pintoras.

Representações da mulher na arte. Todos os grupos consideraram que globalmente os homens estavam mais representados nos quadros, esculturas e fotografia do que as mulheres, bem como em cenas que representavam situações de poder. Todavia, foi notória a associação mais frequente da mulher como personagem detentora de poder nos discursos sobre a maternidade, o cuidado com os outros e outras, as tarefas domésticas e a religiosidade, a ausência de mulheres na dinamização dos serviços religioso e o poder de algumas mulheres na história. Também foi observado que na pintura devocional, especialmente com as pinturas que incorporam retratos de doadores, todas têm geralmente características comuns da perspetiva de género: os homens e as mulheres estão divididos em ambos os lados da imagem, os homens estão à direita da imagem, pois é uma posição de privilégio, e quer os homens quer as mulheres estão geralmente acompanhadas por um livro, que permite associar a oração à leitura que foi tão importante na educação das mulheres.

Um aluno, realçou que na “Turtúlia” e “Um Mundo” de Angeles Santos “as personagens femininas parecem ocupar toda a cena em torno dos lados de um mundo que se transformou em cubos. Estas mulheres iluminam as estrelas, primeiro com o sol

que se transforma em fogo”, mostrando o seu entendimento sobre a projeção da mulher no difícil mundo das artes.

Opinião dos alunos e alunas sobre a estratégia pedagógica. As respostas ao questionário online acerca da opinião dos/as alunos (n=62) sobre a visita de estudo encontram-se na tabela 1.

	1. Pouquíssima/o		2. Pouca/o		3. Mediana/o		4. Muita/o		5. Muitíssima/o	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Pertinência da visita de estudo	6	9.7	0	0	0	0	8	12.9	48	77.4
Conhecimento adquirido	6	9.7	0	0	0	0	19	30.6	37	59.7
Adequação da visita de estudo no período letivo	6	9.7	0	0	3	4.8	16	25.8	37	59.7
Adequação dos recursos utilizados	6	9.7	0	0	1	1.6	10	16.1	45	72.6
Adequação da duração das atividades durante a visita de estudo	10	16.1	2	3.2	12	19.4	21	33.9	17	27.4
Adequação dos espaços onde decorreram as atividades durante a visita de estudo	5	8.1	0	0	0	0	5	8.1	52	83.9
Grau de satisfação com a visita de estudo	6	9.7	0	0	1	1.6	11	17.7	44	71.0

Tabela 1. *Opinião dos alunos e alunas sobre a estratégia pedagógica*

Observou-se que os alunos e alunas mostraram-se muito ou muitíssimo satisfeitos com a pertinência da visita de estudo (90.3%), o conhecimento adquirido (90.3%), a altura do ano em que a visita de estudo foi realizada (85.5%), os recursos utilizados (88.7%), os espaços onde foram realizadas as atividades (92.0%) e o seu grau de satisfação com a visita de estudo (88.7%). O aspeto em que a opinião dos alunos e alunas mais se dividiu foi a duração da visita de estudo, o que exige um questionamento aos alunos no futuro para se compreender a razão destas respostas.

Conclusões e implicações

A maior parte dos/as alunos/as mostrou maior interesse quando se relacionava a etapa histórica da obra de arte com a vida presente e a contemplação de pequenos detalhes, tendo percecionado semelhanças e diferenças nas expressões de sexualidade em obras de arte de diferentes épocas. As forças de poder evidenciadas nas relações de gênero retratadas, nomeadamente nos papéis sociais e profissões de homens e mulheres, foram percecionadas por mais de metade dos grupos de alunos. O mesmo aconteceu

com o controlo social exercido sobre a mulher evidenciado pelo número reduzido de pintoras e pela representação dos homens e das mulheres nas obras de arte de diferentes épocas, nomeadamente pelo tipo de roupa retratada, diferentes formas de representar o nu e partes do corpo em exibição, posição e olhar do homem e da mulher nos quadros, papéis sociais e profissões das mulheres e dos homens, entre outros. Os/as alunos/as consideraram o guião e as explicações dos/as docentes muito úteis para refletiram sobre a sexualidade e género e valorizaram a importância do trabalho prévio na aula para aumentar o seu interesse sobre os museus e a compreensão sobre a arte.

A ampla coleção e estilos artísticos nos museus fez com que os/as alunos/as se tivessem sentido atraídos pelos distintos tópicos acima referidos, permitindo não só que a maior parte tenha compreendido a construção das identidades de género numa perspetiva histórica como identificado as relações de poder e o controlo social sobre a mulher. Este estudo tem uma implicação prática muito relevante para a educação em sexualidade e género, pois os museus são muitas vezes considerados importantes apenas para a aprendizagem de História e Educação Visual, tendo este estudo mostrado a sua eficácia também na educação em sexualidade e género.

No nosso ponto de vista, relacionar a arte (cinema e pintura) com a ciência e educação em sexualidade e género, enriquece a perceção dos alunos e alunas sobre o mundo e transporta-os/as para uma realidade cultural mais ampla que contribui para encontrar uma linguagem comum entre as várias disciplinas.

Referências

- Barbe-Gall, F. (2009). *Cómo hablar de arte a los niños*. San Sebastián: Nerea Bolaños
- Biografías y Vidas (s.d.). *Francisco de Goya: Los fusilamientos del 3 de Mayo*. *La Enciclopedia Biográfica En Línea*. Acedido em: <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya/cuadros22.htm>
- Danou, L. B. (2005). *Le cinéma de ma mémoire: uma homenagem pessoal a Germaine Dulac tal como eu a conheci 1932/1939*. Germaine: Dulac.
- Fer, B., Batchelor, D., & Wood, P. (1998). *Realismo, Racionalismo, Surrealismo: A arte no entre-guerras*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Foucault (1999). *A História da sexualidade – Volume I: A vontade de saber* (13ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1984). Sobre a história da sexualidade. In Machado, R. (Org.), *Microfísica do poder* (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- La Enciclopedia Biográfica en Línea (s.d.). *Los fusilamientos del 3 de Mayo*. Acedido em: <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya/cuadros22.htm>

- López Barral, B. (2013). *Los juegos motores y juegos expresivos como recurso para trabajar la expresión corporal*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Espanha.
- Marqués, M.B.M. (2017). *3 de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos de patriotas madrileños, El [Goya]*. Madrid: Museo del Prado. Acedido em: <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/3-de-mayo-de-1808-en-madrid-los-fusilamientos-de/f0f52ca5-546a-44c4-8da0-f3c2603340b5>
- Moraes, E.R. (2006). Os devaneios anatômicos de Hans Bellmer. In C. Greiner, C. Amorim (Orgs.), *Leituras do Sexo*. São Paulo: Annablume.
- Museo del Prado (2017). El 3 de mayo en Madrid o "Los fusilamientos". Acedido em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-3-de-mayo-en-madrid-o-los-fusilamientos/5e177409-2993-4240-97fb-847a02c6496c>
- Museo del Prado (2014). *Las mujeres y el poder en el Museo del Prado*. Madrid: Museo del Prado.
- Museu Nacional centro de Arte Rainha Sofia (s.d.a). *La verbena*. Acedido em <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/verbena>
- Museu Nacional centro de Arte Rainha Sofia (s.d.b). *Voluntarios para el frente*. Acedido em <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/voluntarios-frente>
- Oterino, A.B. (2002). *La luz en la Quinta del Sordo: studio de las formas y cotidianidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes.
- Parrilla A. (2015). *Recorrido por la salud desde los cuadros del Museo del Prado*. Acedido em: <http://www.efesalud.com/recorrido-salud-cuadros-museo-prado/>
- Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.
- Villalba M., & Aguilera, C. (1998). *¡Vamos al museo! Guías y Recursos para visitar los museos*. Madrid: Narcea.

Autores/as

Eugénia Aragão

Escola Básica Monsenhor Elísio de Araújo – Agrupamento de Vila Verde, Braga, Portugal. Membro da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). E-mail: mariaeugeniaaragao@agpico.edu.pt

Henrique Matos, Alexandra Lago, Graça Pereira

Professor/a na Escola Básica Monsenhor Elísio de Araújo – Agrupamento de Vila Verde, Braga, Portugal

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: "Health, Environmental and Sustainability Education" of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of

Eugénia Aragão, Henrique Matos, Alexandra Lago et al.

the Network: “Research on Health Education” of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt



